

Marisa Isabel Fernandes Pires

Correlação leitura/ interpretação (3º ciclo do Ensino Básico)

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário

orientada pelo Professor Doutor Manuel Francisco Ramos

coorientada pelo Professor Doutor Rogélio Ponce De León Romeo

Orientadores de Estágio, Professor Doutor Manuel Francisco Ramos e Dr. Fernando Pérez

Supervisor de Estágio, Dr.^a Carla Carvalho e Dr. António Alves

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2015

Correlação leitura/ interpretação (3º ciclo do Ensino Básico)

Marisa Isabel Fernandes Pires

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário
orientada pelo Professor Doutor Manuel Francisco Ramos
coorientada pelo Professor Doutor Rogélio Ponce De León Romeo

Membros do Júri

Professor Doutor Manuel Francisco Ramos
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Ana Maria Guedes Ferreira
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Classificação obtida: valores

Aos meus avós, meus anjos protetores.

Aos meus pais.

Sumário

Agradecimentos	6
Resumo	7
Abstract	8
Índice de ilustrações	9
Índice de tabelas	10
Introdução.....	11
Capítulo 1 - Enquadramento teórico	15
O ato de ler e a leitura.....	15
As três fases do processo de leitura. Objetivos da leitura	20
Leitura cognitiva, literária e psicológica	22
Leitura e processos de aprendizagem	24
O papel dos pais no desenvolvimento da leitura	26
As cinco fases por que passa o leitor.....	29
Abordagem diacrónica do leitor.....	31
Diversidade e tipos de leitor	33
Categorias da leitura. A leitura em contexto escolar.....	36
A psicologia da leitura. Leitura e processamento	42
Compreensão e decodificação	44
Compreensão leitora	46
Níveis de compreensão leitora	51
Processos e modelos de compreensão leitora (processo ascendente e descendente) ..	55
Estratégias que conduzem à compreensão leitora	58
Capítulo 2 – Enquadramento e contextualização metodológica.....	61
Identificação do problema	61
Questões de investigação	62
Definição dos objetivos	62

Desenho do estudo – Estudo de caso.....	63
Instrumento de recolha de dados.....	63
Amostra.....	64
Implementação do projeto de investigação-ação	64
Processo de elaboração do questionário.....	65
Apresentação e discussão dos resultados.....	67
Capítulo 3 – Didatização prática.....	81
Contextualização	81
Caracterização da escola EB2/3 Professor Carlos Teixeira	81
Descrição e caracterização das turmas.....	82
Unidades didáticas abrangidas pelo estágio de Espanhol	83
Unidades didáticas abrangidas pelo estágio de Português	83
Intervenção na disciplina de Português	83
Aula Zero.....	84
Primeira unidade didática – “Variedades do Português”	85
Segunda unidade didática – “Introdução ao Texto Poético”	87
Terceira unidade didática – “Texto narrativo em verso – Os Lusíadas, A Ilha dos Amores – Preparativos (IX, 18-29).....	92
Intervenção na disciplina de Espanhol	95
Primeira unidade didática – “ <i>Familia y amigos</i> ”	96
Segunda unidade didática – “ <i>Casas y cosas</i> ”	99
Terceira unidade didática – “ <i>De moda</i> ”	101
Quarta unidade didática – “ <i>Salud y vida sana</i> ”	105
Conclusão	107
Referências bibliográficas	111
Anexos.....	121
Anexo 1 – Inquérito por questionário.....	122

Agradecimentos

Chegou ao fim mais uma etapa importante da minha vida académica. Para atingir esta etapa tive que percorrer um longo caminho, no qual tive a colaboração de algumas pessoas que me apoiaram em todos os momentos, por isso devo-lhes umas palavras de agradecimento e de gratidão.

Agradeço em primeiro lugar ao meu orientador, Professor Doutor Manuel Francisco Ramos, e coorientador, Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo pela disponibilidade e dedicação com que sempre orientaram o meu trabalho.

Aos meus supervisores de estágio, António Alves e Carla Carvalho, pelo apoio demonstrado ao longo da minha prática pedagógica.

Aos meus alunos, pela forma como me tocaram e sem os quais esta experiência não teria sido possível.

À minha amiga e colega de estágio, Ana Catarina Pinto, que sempre soube escutar as minhas dúvidas e me apoiou nesta caminhada.

À minha amiga Rita Lorena pelo carinho e pela capacidade inata de transformar pequenos instantes em grandes momentos.

Um agradecimento especial aos meus pais, à minha irmã e à minha querida sobrinha por terem estado sempre presentes dando-me apoio e motivação para continuar mesmo nas fases mais difíceis. Foram o meu porto de abrigo e são o meu mundo.
Peço desculpa pelos momentos da minha ausência...

Obrigada a todos aqueles que acreditaram em mim!

Resumo

O presente estudo, de caráter qualitativo, tem por finalidade a análise do processo de leitura, com particular incidência na compreensão leitora, tendo em vista a sua explicitação e compreensão, de forma a aferir estratégias, mecanismos e materiais que instiguem o aluno na melhoria das suas capacidades leitoras e de compreensão / interpretação dos textos.

Depois de uma abordagem teórica relativa à leitura enquanto processo que envolve uma multiplicidade de mecanismos e conceitos e que, portanto, se apresenta bastante complexa, definimos os tipos de leitor que existem, as categorias que a leitura envolve e fixámo-nos na compreensão leitora, o momento final e fundamental de todo um processo que conduz ao desenvolvimento intelectual dos sujeitos e ao aumento das suas capacidades culturais.

Fundamentada a importância desta componente do processo de leitura, empreendemos um trabalho de investigação prática, do tipo Estudo de Caso, que tem incidência no resultado do trabalho aplicado em contexto de estágio pedagógico, realizado no Agrupamento de Escolas Prof. Carlos Teixeira, e através do qual foram implementadas estratégias de favorecimento da compreensão leitora, tanto na disciplina de Português (língua materna) como na disciplina de Espanhol.

Os resultados obtidos ao longo do processo de investigação são indicadores de que a compreensão leitora pode e deve ser estimulada em contexto de sala de aula, através da implementação de estratégias adequadas e trabalhadas para o efeito.

Palavras-chave: Leitura; Compreensão Leitora; Interpretação; Estratégias de favorecimento da compreensão.

Abstract

The present qualitative study, aims to analyze the reading process, particularly focusing on the reading comprehension part, in order to explain and understand it, so that, through out a enlarged view around the same, we can assess strategies and mechanisms, as well as new materials, that encourage students to improve their reader and comprehension skills.

Throughout an in-depth theoretical approach to the reading as a process that involves a variety of mechanisms and concepts and, therefore is very complex, we define the types of reader; the categories involved in the reading process and we also measure the characteristics and links of reading with psychology, so that we can focus on comprehension and establish that it is the crucial point of the whole reading process, and that leads to the intellectual development of the subjects and the increase of their cultural capabilities.

The importance of this reading process component undertook a practical research work, a Case Study investigation, which reflects the result of the work applied in the teaching practice context, held in Agrupamento de Escolas Prof. Carlos Teixeira, and through which we implemented, both the in Portuguese discipline (mother language) and in Spanish, the reading comprehension strategies in order to analyze their availability. The results obtained during the research process are indicators that comprehension can and should be encouraged in the context of the classroom, by implementing appropriate strategies.

Keywords: Reading; Reading comprehension; Interpretation; Favoring strategies for comprehension.

Índice de ilustrações

Figura 1 – Grelha de registo de avaliação da leitura em voz alta	63
Figura 2 – Gráfico distribuição da amostra	67
Figura 3 – Gráfico “Para além dos manuais escolares quantos livros tens em casa?” ...	70
Figura 4 – Tabela de unidades didáticas abrangidas pelo estágio de Espanhol	82
Figura 5 - Tabela de unidades didáticas abrangidas pelo estágio de Português	82

Índice de quadros

Quadro 1 – Distribuição da amostra	66
Quadro 2 – Tempo semanal dedicado à leitura	67
Quadro 3 – Motivos da leitura do último livro	69
Quadro 4 – Hábitos de leitura na infância	71
Quadro 5 – Hábitos de leitura atuais	72
Quadro 6 – Tipo de leitor	72
Quadro 7 – Atitudes perante o desconhecimento de informação	73
Quadro 8 – Processo de leitura e compreensão	75
Quadro 9 – Teste do Qui-Quadrado (variável sexo e motivo da última leitura)	76
Quadro 10 – Teste do Qui-Quadrado (ano de escolaridade motivo da leitura do último livro)	77
Quadro 11 – Coeficiente de correlação Spearman	78
Quadro 12 – Teste de Mann-Whitney	78
Quadro 13 – Teste de Mann-Whitney	79

Introdução

Para a grande maioria das pessoas, a leitura apresenta-se quase tão natural como a palavra falada. Mesmo aqueles, e são muitos, que dizem não gostar de ler, leem efetivamente sem se aperceberem que o fazem, e quase ninguém passa um dia que seja sem ler... mesmo que sejam palavras isoladas como um “empurre” na porta de uma loja ou um “stop” num sinal de trânsito! A vida social neste século, tal como a conhecemos, não seria possível sem a leitura, e o estado atual da sociedade é fruto do ato de ler. Sem a leitura o progresso não teria acontecido da mesma forma.

Descrita assim a leitura, parece um tema fácil e, todavia, não o é pelo facto de implicar a barreira da descodificação. A leitura é, na verdade, na sua essência, um tema de extrema complexidade (tanto para quem a pratica como para quem a estuda) que encerra em si mesma múltiplos mecanismos e processos, também eles complexos e alvo de variados estudos.

Os principais problemas de enfoque e preocupação que a leitura gera junto da comunidade científica prendem-se com o facto de uma boa parte da comunidade escolar, os discentes, se mostrarem renitentes face à mesma e de uma grande maioria declarar abertamente que não gosta de ler. Para além desta evidência, que conta décadas de existência, há ainda que ter em conta o facto de que quem lê não é, muitas vezes, capaz de compreender corretamente o que é lido, mesmo quando se trata de interpretar uma notícia num jornal, um aviso ou regulamento legal. A dificuldade de compreensão da mensagem escrita é ainda mais preocupante do que a própria dificuldade da leitura e, por isso, importa que as questões acerca da compreensão dos textos lidos sejam analisadas e trabalhadas de modo a que este problema seja ultrapassado.

Dentro do intrincado processo de leitura, a compreensão / interpretação, uma das suas mais complexas componentes, tem vindo a assumir destaque no campo das investigações que envolvem a leitura, precisamente por se tratar da fase de leitura em que a mesma pode ser dada como positiva, ou não. Várias questões podem ser colocadas acerca do assunto: que interessa ler se a mensagem que as palavras escritas encerram não puder ser captada? E o que é a compreensão? Como é que ela funciona? Será possível empreender estratégias junto dos leitores que promovam e facilitem a

compreensão? A responsabilidade dos professores que ensinam a leitura cessa quando os processos de decodificação são passados aos alunos? Sendo certo que “*saber ler* é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional” (Sim-Sim, 2007: 7), o que é, afinal, saber ler?

Tendo em conta estas indagações, e o facto de a temática da leitura e das suas dinâmicas constituir um foco de interesse pessoal que alimentamos há muito tempo, dada a nossa formação pessoal e profissional, entendemos levar a cabo um trabalho de investigação que desse enfoque às questões relacionadas com a compreensão, tanto mais que ela é também o instrumento de trabalho principal do educador de línguas e, mais do que isso, é o seu objetivo final. Acresce a este conjunto de razões que sustentam a nossa escolha temática, o facto de nos termos reunido com os titulares das disciplinas de Português e Espanhol, responsáveis pela orientação do estágio pedagógico no Agrupamento de Escolas Prof. Carlos Teixeira, onde efetuamos o estágio que deu origem ao presente relatório e de nos ter sido comunicado que o grupo de trabalho que nos fora destinado seria diferente em cada unidade didática. Tal facto, só por si um elemento de limitação da investigação, deu origem a um processo reflexivo acerca da intervenção pedagógica a levar a cabo que culminou com a opção de orientar a intervenção junto dos discentes no sentido de uma preparação-intervenção.

Foi por isso que começamos por aplicar um inquérito preliminar (ver anexo) com vista a conhecer os hábitos de leitura, os tipos de leitor, as técnicas de leitura, entre outros, dos alunos com quem iríamos trabalhar. Após a análise dos resultados, foram trabalhadas as questões, recorrendo a estratégias que incidiram sobretudo nas áreas onde os alunos revelavam mais dificuldades, com a clara intenção de melhorar o processo de compreensão leitora deles.

A par do trabalho desenvolvido em contexto de estágio, cujos processos e resultados obtidos transportamos para o presente relatório, demos início a um trabalho de investigação que consistiu na construção teórica do estado da arte da leitura e da compreensão e que teve também um desenvolvimento prático, metodologicamente considerado Estudo de Caso, que se fundamentou com a necessidade de perceber quais os processos e as dinâmicas envolvidas no processo de leitura e, principalmente, na sua

componente da compreensão leitora, para, através delas, aferir acerca das estratégias que possam vir a ser usadas com vista a favorecer a aprendizagem da leitura e, sobretudo, a desenvolver junto dos nossos alunos o gosto por esta atividade tão complexa.

Em termos de organização, podemos descrever o presente Relatório de Estágio como um trabalho de investigação que se divide em três partes fundamentais, sendo a primeira delas a abordagem teórica, que se centra, numa primeira parte, nos mecanismos da leitura; nos tipos de leitor e nas várias categorias que a leitura pode ter. Por se tratar de um processo de foro intelectual e que concorre diretamente para o desenvolvimento cultural dos indivíduos, quisemos também efetuar uma pequena abordagem aos aspetos psicológicos envolvidos na leitura e só então demos atenção aos processos da decodificação. Na segunda parte do enquadramento teórico a atenção dirigiu-se para o processo da compreensão leitora, os níveis que a distinguem, os seus modelos e as estratégias que a podem promover.

Após esta revisão de literatura, é feito o enquadramento metodológico onde se fundamenta o tema e se justificam as opções que direcionaram a nossa investigação. Logo de seguida, apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos no contexto do trabalho empreendido com os alunos e também se faz uma apresentação, o mais explícita possível, das práticas levadas a cabo em contexto de sala de aula com vista à promoção das capacidades de compreensão leitora dos discentes. Tal como se poderá verificar mais pormenorizadamente no capítulo da conclusão, com que se encerra esta empreitada, os resultados obtidos junto dos alunos foram bastante satisfatórios muito devido ao facto de termos trabalhado com um grupo de alunos muito bom.

Registámos a evidência de que a compreensão leitora pode ser melhorada através da implementação de estratégias que facilitem a compreensão dos textos e que promovam o gosto pela leitura junto dos alunos. É caso para se dizer que uma atividade que se faz por prazer custa menos a compreender.

Importa ainda referir que ao longo da investigação usamos como sinónimos os termos “interpretação” e “compreensão”, seguindo o alinhamento da grande autoridade de Gadamer (1999) que, a este propósito, dedica a terceira parte da obra *Verdade e*

Método a demonstrar que toda a compreensão é interpretação. A Nova Hermenêutica reconhece a existência de unidade entre os dois termos, visto que é a interpretar que se compreende, e diz ainda que ambos são indissociáveis pois a compreensão ocorre somente quando se interpreta (Gadamer, 1999).

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

1.1. O ato de ler e a leitura

Ler é um processo linguístico complexo e pluridimensional (Santos, 2000) que se desvenda por meio da escrita, dos sons, da arte, dos cheiros, do prazer tátil e da euforia dos sonhos e da imaginação.

No dicionário *Priberan da Língua Portuguesa*, o primeiro significado que esta complexidade de interpretações traduz é muito simples: ler é “interpretar o que está escrito; proceder à leitura de”; ler também tem o significado de “decifrar através do reconhecimento de um determinado código; fazer a interpretação de; dar certo sentido a; prever; adivinhar; reconhecer os dados gravados”, ou seja, ler são muitas coisas, muitas delas tão complexas que se torna difícil entender como cabem na simplicidade sonora e visual do vocábulo.

A pluridimensionalidade e a complexidade da conceitualização do ato de ler aumentou e foi tomando forma ao longo de todo o século XX. Durante este período, o conceito de leitura foi sendo interpretado em função das alterações sociais e culturais que a sociedade portuguesa vivia e, como se sabe, foram muitas e até significativas. Uma das que mais marcou a forma de se interpretar e dar significado ao ato de ler foi a extraordinária transformação tecnológica de que o mundo foi palco, quase de forma repentina e totalmente transformadora. Com ela endureceram os campos da competitividade profissional, apareceram novos desafios para os trabalhadores, e a sociedade assumiu o hábito de se reinventar a cada novo dia, como única forma de adaptação às mudanças que o mundo, a cada instante, forjava para si próprio. Na avalanche transformacionista do século passado também o conceito do ato de ler e da leitura foi reinventado quer por parte daqueles que se dedicavam ao seu estudo, quer pelas entidades culturais e políticas. No século XXI, com o incremento das tecnologias, o ato de ler evoluiu e passou a ser entendido como a capacidade que conferia a um

indivíduo a possibilidade de decodificar mensagens, compreender conteúdos, interpretar, analisar e fazer inferências... e sobretudo o domínio de técnicas de decodificação gráfica (Santos, 2000).

Esta nova significação do ato de “ler” parece ser limitada e simples, uma vez que remete para o processo de decodificar símbolos que estão associados a sons e que, por acaso, se aprendem na infância. Na verdade é uma das primeiras aprendizagens académicas do ser humano. Mas para que quer o indivíduo decodificar os símbolos gráficos? Para que precisa ele de se dedicar a essa tarefa e porque lhe interessa ter essa capacidade?

Partindo da ideia associada aos avanços tecnológicos, podemos começar por referir que o ato de ler se tornou, ao longo do século XX, “um veículo indispensável para o indivíduo que procura o acesso ao saber teórico e prático, que fará dele um ser ativo, participante e atuante na sociedade (Rebelo, 1993: 101). Tendo em conta esta ligação da leitura à necessidade de evolução civilizacional, depressa podemos perceber que o conceito que temos vindo a tentar afirmar tem características evolutivas e, mais ainda, não reúne consensos (Santos, 2000). Nesta multiplicidade de tentativas de interpretação do ato de ler, ou da leitura, é interessante verificar a forma como foi sendo moldada ao longo das décadas.

Tal como convém em qualquer exercício de decifração de significado, começemos por observar o ato de ler à luz da sua etimologia. O vocábulo “ler” apresenta-se como uma derivação do verbo latino *legere* que significa ‘colher’. Segundo Cadório (2001), a adoção desta palavra por parte dos romanos terá seguido a lógica de que o ler era também o “colher de algo” que era escrito por alguém.

No início do século passado, ler era entendido como o ato de compreender (Thorndike, 1984); depois passou a ser interpretado como uma atividade que permitia aceder aos sentidos do texto escrito e como um ato de pensamento e julgamento pessoal (Adler, 1940 *apud* Viana & Teixeira, 2002: 12); alguns anos mais tarde, viria a ser descrito como uma “correlação entre uma imagem sonora com a correspondente imagem visual” (Bloomfield, 1960, *apud* Viana e Teixeira, 2002:11). Dez anos mais tarde, Boussion (1968 *apud* Viana & Teixeira, 2002) apontava para a leitura a

capacidade de reconstituição, ou seja, segundo este autor, ler era o mesmo que reconstituir “um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem” (Boussion, 1968 *apud* Viana e Teixeira, 2002:11).

Na década de 70 do século passado, três autores chegaram a consenso quanto à caracterização da leitura (Borelli, 1970 *apud* Viana & Teixeira, 2002; Touyarot, 1971, *apud* Viana & Teixeira, 2002; e Horndike, 1972, *apud* Viana & Teixeira, 2002) e apresentaram-na como uma tarefa de desenvolvimento que vai desde o reconhecimento da palavra até à intervenção de processos mentais superiores na leitura eficiente (Viana & Teixeira, 2002:12). Segundo essa interpretação, a leitura seria então um processo de comunicação multifacetado que pode conter inúmeros tempos e também vários estágios de desenvolvimento, entre os quais se conta o ato visual, o processo perceptivo e o processo de pensamento.

É também nesta década que Bondoir constrói a sua definição sobre leitura. A mesma caracteriza-se pelo facto de dar à leitura a capacidade de produzir “alma” para os textos escritos. Pela primeira vez a leitura é colocada como instrumento de recriação do significado da mensagem que até então era apontada como algo implícito, o qual a leitura deveria descodificar.

Considerando a leitura como um processo de evolução constante, Spache e Spache (1977, *apud* Viana & Teixeira, 2002) compara as definições que tinham vindo a ser produzidas e acrescenta que “a leitura é uma tarefa de desenvolvimento que vai desde o reconhecimento da palavra até à intervenção de processos mentais superiores na leitura eficiente. Estes autores vêem a leitura como um processo de comunicação multifacetado que se pode descrever em vários tempos e estádios de desenvolvimento, como um acto visual, um processo perceptivo e um processo de pensamento”(Spache e Spache, 1977 *apud* Viana e Teixeira, 2002:12).

Lapp-Flood, em 1978, viria a definir o ato de ler como o processo que envolvia a perceção, a interpretação e a avaliação de material impresso (Lapp-Flood, 1978 *apud* Cabrera, 1994). Mantendo-se dentro da mesma linha interpretativa, a concetualização do ato de ler ganha uma perspetiva dualista na década de oitenta pelas mãos de Goodman (1982), que então considerou que ler era, por um lado e no sentido

construtivo, a obtenção do sentido do impresso e, por outro, também servia para se aferir o sentido da linguagem escrita. A par do aparecimento desta definição, McGuinitie (1982, *apud* Cabrera, 1994), no mesmo ano, esclarece que ler é uma relação transacional que envolve o leitor e o escritor, através de um veículo que é o texto.

Tendo em vista o aprofundar da questão em torno da decifração do significado do ler, Alonso Matias (1985) veio também dizer que ler não consistia apenas num processo de decifração de códigos, o qual, como já se disse, era de fácil apreensão, mas que exigia a capacidade de compreensão da mensagem inserida no texto.

Já para Iser (1987), o ato de ler, era um processo permutável e dinâmico que se desenvolvia entre o leitor e o texto e que, quase sempre, acabava por envolver os dois participantes num jogo de fantasias. Solé (1999), por sua vez, considerou a leitura como uma atividade cognitiva através da qual o leitor atribui significados aos textos escritos.

Ainda sobre a contextualização cronológica da definição de ler e de leitura, importa fazer referência à abordagem que o tema teve por parte de Rebelo (1993). Para este autor, a leitura era também considerada como um processo complicado e que só estaria completo quando completasse várias fases de desenvolvimento. De um ponto de vista intuitivo, Rebelo (1993) dizia que a leitura poderia ser considerada como a forma como eram extraídos os significados das palavras que primeiramente se haviam escrito.

Nesta década de oitenta do século passado, em que se nota uma elevada profusão de definições para a leitura, verifica-se que, ainda que diferentes, acabam por ter pontos em comum: a interpretação dos signos escritos ou impressos e a finalidade de extração de sentidos. No entanto, algumas definições são mais complexas e abordam a temática em todas as suas áreas.

Tebar (1996 *apud*, Cabrera, 1994), por exemplo, considerou que a leitura implica a constante interação de processos percetivos, cognitivos e linguísticos os quais, por sua vez, interagem com a experiência e os conhecimentos prévios do leitor, os objetivos da leitura e as características do texto. Morais (1997) também alargou a definição do ato de ler, começando por classificá-lo como um agregado do processo de cognição humana e como um ato complexo que implica a conjunção coordenada de competências gerais (como os conhecimentos mais básicos: a capacidade de atenção e de memória), e de

competências específicas que se prendem com a capacidade de cada indivíduo em tratar e dar significado à informação que leu. Segundo a visão deste autor, ler seria então possuir a capacidade de reconhecer palavras escritas, de identificar a forma ortográfica dessas palavras e de as relacionar com o seu significado e a sua pronúncia.

Viana e Teixeira (2002) atenderam nas definições que se foram construindo para a leitura e passaram a sustentar a ideia de que o indivíduo, que é o propulsor da leitura, tem que ser capaz de realizar um conjunto complexo de operações mentais, tais como as atitudes, as expectativas e os comportamentos e deverá ainda desenvolver competências específicas entre as quais apontam a linguagem escrita. Para estes autores, a definição de leitura ou do facto de ler não pode ser redutora nem excluir nenhuma das dimensões a que se refere.

A leitura é então entendida como uma atividade psicológica complexa que envolve em si mesma várias operações que interagem entre si; é uma técnica de decifração que envolve as competências da compreensão, do julgamento da apreciação e da criação (Viana & Teixeira, 2002).

De acordo com o exposto, podemos dizer que o ato de ler não se esgota na simples decifração de códigos. Tem início neste processo, mas, depois dele, a leitura alcança múltiplas dimensões de significado para as quais concorrem inúmeros fatores, entre os quais a significação, a qual está, por sua vez, diretamente ligada ao sujeito, à sua historicidade, ao seu imaginário e às circunstâncias de enunciação com que irá apreender o texto escrito. Se uma parte do processo de leitura está intrinsecamente ligada ao sujeito que lê, todas as leituras podem ser uma porta aberta para a multiplicidade de atribuição de sentidos ao texto.

Neste sentido, a definição que tentamos traçar para a leitura vai ao encontro da opinião de Sim-Sim (2007), que estabelece laços indissolúveis entre a leitura e a compreensão e que reitera a máxima de que ninguém será capaz de ler se não tiver capacidade de compreender o que leu, já que sem a “atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto, não haverá, em boa verdade, competência leitora” (Sim-Sim, 2007: 9).

Tendo em conta tudo o que até agora tem sido dito, dando particular ênfase à complexidade em que se envolve o processo de leitura, poderemos incorrer numa interpretação errada, que nos conduza a uma visão da leitura que reflita dificuldades e deixe pressupor a necessidade de estudos complexos para que, depois, se possa levar a cabo o ato de ler. Tal interpretação, a ocorrer, estará totalmente errada.

Na verdade, o ato de ler é extremamente simples, imediato e não exige esforços aparentes. Na sua simplicidade, ele é também uma arte (Morais, 1997). De facto, depois de aprendidas as técnicas de codificação, ler é mais fácil do que definir a leitura, porque se transforma num processo automático, e o leitor não chega a tomar consciência dos meios e dos processos de que precisa para o conseguir fazer.

1.2. As três fases do processo de leitura. Objetivos da leitura

Importa referir que o processo de leitura, para ser devidamente apresentado, comporta três fases, identificadas por Viana e Teixeira (2002): a fase da leitura mecânica, a fase da leitura compreensiva e a fase da leitura crítica.

A primeira destas fases está diretamente ligada à simplicidade do decifrar sinais, é ela que primeiro acontece e sem ela as restantes parcelas do processo não chegam a ter ocorrência. Na segunda fase, a da leitura compreensiva, dá-se o processo da captação da mensagem que os sinais traduzem, e, de seguida, o leitor empreende a tarefa íntima de construção de juízos acerca daquilo que leu. É neste momento que quem lê tem oportunidade de tomar uma posição crítica (terceira fase) em relação ao que foi lido. Portanto este é o momento em que se constata que, sem capacidade de iniciativa e sem pensamento, a leitura não é capaz de se realizar na sua plenitude (Rodriguez, 1991).

E para que precisam os leitores de serem dotados destas complexas e, simultaneamente, simples habilidades? A leitura é o meio que favorece a obtenção de informações de carácter geral ou de informações complexas. Por meio da leitura, o indivíduo pode seguir instruções, pode realizar uma atividade proporcionadora de prazer

e estimuladora da sensibilidade estética, pode ganhar conhecimentos acerca do que desconhecia e pode também rever e analisar trabalhos escritos (Martins e Niza, 1998).

Os objetivos da leitura que atrás elencamos e que foram propostos por Martins e Niza (1998) são abordados pelos mesmos autores de forma detalhada. Assim, a leitura entendida como meio para a obtenção de informações de carácter geral é aquela que propõe a necessidade de compreensão das características principais de um tema, mas não requer que o mesmo seja aprofundado. Trata-se da leitura onde o contexto é privilegiado como forma de antecipação dos conteúdos. É aqui que se insere a leitura de um jornal ou de um folheto ou até de um anúncio de publicidade.

A leitura como meio para a obtenção de informações complexas, objetivo apontado por Martins e Niza (1998) como o segundo objetivo da leitura, remete para a aquisição de informações precisas e tem ainda em conta a capacidade de classificar essa mesma informação. Esta é a modalidade de leitura que se leva a cabo quando se lê o jornal com uma finalidade específica, por exemplo, a procura de um emprego na secção de classificados correspondente, ou a necessidade de clarificar detalhes acerca da ocorrência de um crime do qual ainda só se “ouviu falar”. Esta leitura é também aquela que se realiza quando se usa o dicionário a fim de se descobrir o significado de determinada palavra. Trata-se, portanto, de um tipo de leitura muito seletiva, que proporciona a retenção da informação necessária e dispensa todas as outras informações que possam estar contidas nos textos.

O terceiro objetivo da leitura é o seguimento de instruções. Esta leitura é caracterizada pelo facto de, quase sempre, ter um texto acompanhado de imagens que ajudam a complementar as informações ali plasmadas, tal como acontece quando lemos o folheto de instruções de um eletrodoméstico ou de um brinquedo infantil. Como em todos os outros tipos de leitura, a compreensão é indispensável para que este objetivo de leitura seja alcançado, mas, aqui, a compreensão vai sendo adquirida por meio de etapas que levam em conta a identificação e a utilização dos verbos de ação.

No objetivo correspondente à realização de atividades proporcionadoras de prazer, a leitura, tal como a designação do objetivo indica, é associada a uma atividade prazerosa e em que a sensibilidade estética tem um peso fundamental. Através deste tipo

de leitura, que ocorre quando se lê um romance ou um conto, por exemplo, os leitores podem experimentar sentimentos e emoções.

Outro dos objetivos da leitura apontado por Martins e Niza (1998) liga a leitura à obtenção de conhecimentos e caracteriza-a como sendo a tipologia de leitura que proporciona novos saberes acerca de um determinado tema. Ao contrário das leituras até agora referidas, este tipo de leitura exige tempo e concentração. O leitor pode ter que repetir a leitura de várias partes do texto, interrogar-se sobre o que foi lido e estabelecer relações entre o que agora leu e leituras anteriores. Para além disso, pressupõe-se que neste tipo de leitura seja feito um exercício de revisão de termos e da realização de um síntese de tudo o que vai sendo lido.

A leitura que visa a obtenção de conhecimentos está intimamente ligada ao último tipo de leitura apresentado pelos autores apresentados, aquela que pressupõe a construção de textos que deverão ser revistos e analisados pelo seu escritor.

1.3. Leitura cognitiva, literária e psicológica

Todos estes objetivos da leitura, todas as suas definições, em suma, tudo o que se disse até agora, remete para a evidência de que a leitura é cognitiva, literária e psicológica. Assim importa que ela seja analisada em cada uma destas facetas. Começemos pela abordagem psicológica.

De acordo com Silva (2002), o ato de ler acontece quando ocorre uma abertura da consciência para aquilo que se deseja ler. Nesta sequência, regista-se, logo de imediato, a constatação do sentido da leitura com outras leituras feitas anteriormente e é por meio deste encontro de leituras que se torna possível a transformação em significados do que foi lido. Sob o ponto de vista da interpretação psicológica da leitura, não existem leituras repetidas, mesmo que se esteja a ler o mesmo texto pela décima vez, uma vez que a atribuição de significados ao que se lê nunca é igual. Este processo de significação dos signos gráficos acontece em função do horizonte experiencial de cada indivíduo e das suas expectativas, da sua forma de estar no mundo, da sua personalidade. Tal como já

se disse, a leitura implica compreensão, e esta não acontece se o indivíduo não tiver historicidade. Assim, pode-se afirmar, tal como faz Silva (2002), que todos os indivíduos são leitores desde o nascimento. Esta afirmação tem por base a argumentação de Freire (1997), em que se argumenta que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (Freire, 1997: 16).

Sob o ponto de vista da perspectiva de entendimento cognitivo, a leitura é apontada como um método de processamento de informações. É nesta visão da leitura que ela se assume como um processo mecânico que começa quando se aprende a decifrar símbolos e a dar-lhes um som verbal ou mental. É por meio deste mecanismo que a leitura se classifica como um processo intelectual de cognição indispensável para ler o mundo e as palavras, que faz uso dos sentidos biológicos do leitor: da audição, do olfato, do paladar, do tato e, claro, da visão.

Pressupondo a leitura como a percepção da palavra, dos objetos e dos factos escritos e lidos, ela será certamente um processo cognitivo, porque obriga o leitor a levar as informações lidas para a sua memória intermédia, onde dará início ao processo de organização das informações.

Durante este processo, os conhecimentos sedimentados em grupos anteriores e maiores serão acionados por meio de mecanismos de memória e postos em interação com as informações acabadas de chegar, dando-lhes significado. Este processo cognitivo termina com a deslocação da informação processada para a memória profunda que, tal como Kleiman e Moraes (2003) referiram, também pode ser designada de memória semântica. É aqui que se dá a compreensão real e se procede à reelaboração do texto lido.

Com a conclusão do processo cognitivo de leitura, a memória intermédia fica limpa, pronta para o início de um novo processo de cognição, mas ela também pode ser libertada das informações recolhidas sem que estas tenham, necessariamente, que ser transportadas para a memória profunda. De facto, se o leitor não encontrar interesse ou utilidade no que leu, ele pode simplesmente descartar as informações recolhidas.

Na perspectiva literária, diretamente relacionada com a estética de receção, é importante que o leitor escolha ler textos que se enquadrem no âmbito das suas expectativas. Esta leitura pressupõe o contato do leitor com textos que tenham algum tipo de significado para ele, ainda que sejam muito simples, como uma anedota ou um adágio popular. Os mecanismos de construção de um maior aporte informativo da memória profunda vão ser estimulados por via da leitura literária, quando o leitor começar a aumentar o grau de extensão e dificuldade dos textos escolhidos. É neste constructo que o papel da escola e dos professores, dos pais e até da sociedade ganha destaque. Retomaremos este assunto.

É também à luz da perspectiva literária que se afere que a leitura não é um ato isolado e individual. Pelo contrário, trata-se de um processo socialmente construído que se desencadeia na fusão de vários contextos culturais e históricos e promove o convívio do indivíduo leitor com o mundo. Tal como só se torna possível ler quando existe um aporte informativo ao nível da memória profunda, também é necessário que o sujeito leitor tenha na sua memória um aporte de experiências sociais de forma a compreender o que lê. Dessa forma, a leitura que se faz sozinha é um ato isolado na pluralidade (Bakhtin, 1992).

1.4. Leitura e processo da sua aprendizagem

Sendo tão complexa a leitura como será o ato de ler? Do que precisa o leitor, de facto, para ler?

Durante os anos 20 do século XX, os pedagogos, que se colocavam a si mesmos a questão apresentada, acreditavam que para ler o indivíduo tinha que ter uma preparação mental acertada e encontrar-se num estágio de maturação neurológica favorável à aquisição dos conhecimentos do mecanismo de descodificação (Viana, 2001). Quatro décadas depois a pergunta continuava sem uma resposta consensual, e por isso criou-se o conceito de “literacia emergente” que dota a criança de um papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem e a “manda” para a escola por volta dos oito anos de idade (Viana, 2001).

Na segunda metade do século XX, o desenvolvimento científico da psicologia e a difusão de variados estudos pedagógicos, entre outros, deram origem ao aparecimento de novos conceitos acerca da aprendizagem e dos seus mecanismos. Em 1992, Teale e Sulzby instituíram seis premissas que viriam a estratificar o processo de aprendizagem, logo, a determinar a idade e os requisitos necessários para que se pudesse começar o processo de iniciação à leitura.

As premissas aferidas são:

- a ideia de que o desenvolvimento da competência de literacia começa antes da instrução formal;

- os atos de ouvir, a competência de falar e o saber escrever são processos cujo desenvolvimento ocorre de forma concorrente mas, ao mesmo tempo, relacionada;

- é no dia-a-dia, na necessidade diária de constituir respostas para as mais variadas situações que se procede ao desenvolvimento da competência literária;

- desde o primeiro dia de vida até aos seis anos de idade, as crianças passam por um processo de desenvolvimento cognitivo que conduzirá à preparação dos mecanismos de memória que se envolvem no processo de leitura. Assim, por volta desta idade, a criança está pronta para aprender a ler;

- as crianças aprendem a língua escrita interagindo socialmente com os adultos, em situação de leitura e de escrita;

- os estádios de construção da literacia são vivenciados pelas crianças de várias maneiras e em idades diferentes. O processo é diferente em cada uma delas.

Com esta evolução da forma de entender o conceito de maturação infantil, em relação, por exemplo, aos anos 20 do século XX, podemos ver que este passou de uma forma interpretativa que o colocava única e exclusivamente no campo da biologia para o trazer agora para uma área mais complexa e difícil de estudar, porque abstrata e diferente de indivíduo para indivíduo, a maturação psicofísica. É no resultado deste conjunto de fatores que a aprendizagem se processa a qual só ocorre quando todos os fatores, psíquicos, motores e afetivos, tiverem atingido o grau de desenvolvimento adequado.

Assim, dada esta simples abordagem, podemos agora aferir que a aprendizagem dos mecanismos que vão conduzir ao ato de ler só acontece quando a linguagem, o nível mental, o desenvolvimento psicomotor, o desenvolvimento perceptivo e os fatores emocionais se encontrem todos no nível de maturação (Baroja, Paret&Riesgo, 1993).

Estando a leitura ligada à cognição, a aprendizagem da leitura está ligada às competências da linguagem oral, por isso alguns autores defendem o modelo psicolinguístico como fundamental para se determinar quando é que o indivíduo está pronto para aprender a ler (Viana, 2001).

1.5. O papel dos pais no desenvolvimento da leitura.

Os primeiros grandes construtores de leitores são os pais. Da mesma forma que constroem a identidade e a personalidade dos filhos, transmitindo-lhes valores e princípios sociais, eles são também os oleiros dos futuros leitores, mesmo quando seus filhos ainda não sabem como fazer a decifração dos signos escritos. Esta ideia é clara em Daniel Pennac (2001). Em *Como um romance* este autor, que reconstrói a história universal do leitor e do fenómeno da leitura, reitera que os pais são os primeiros a lançar a semente da imaginação e a contribuir para a fazer germinar. Os pais são os que compõem o eu-leitor através do estabelecimento de uma relação dialógica em que se combina a construção dos sentidos. São eles quem vai apresentar o livro ao leitor e proporcionar o primeiro encontro do romance que se começa a forjar logo após o nascimento.

Quando ainda os seus filhos são muito pequenos, incapazes de reconhecer as letras, são os pais que servem de intérpretes da relação entre o leitor e o seu livro, lendo textos em voz alta, para que os filhos se possam apaixonar, não pela história, que podem até nem compreender, não pelo livro; não pela voz dos pais, mas sim pelas emoções e pelos sorrisos que eles colocam em cada fala. Por exemplo, a forma como os pais sopram, zangados, para a casa dos porquinhos, ou a malvadez com que professam palavras mágicas e tenebrosas frente ao espelho para ficarem a saber que a Branca de Neve é mais bonita do que eles, vai deixar marcas na imaginação da criança e nos seus sentidos,

e vai marcar sobretudo o nível dos relacionamentos simbólicos que se criam com a leitura.

As histórias que os pais leem à criança chegam ao seu coração e à sua mente “na medida exata do seu entendimento, de sua capacidade emocional, porque continham esse elemento que a fascinava, despertava o seu interesse e curiosidade, isto é, o encantamento, o fantástico, o maravilhoso, o faz de conta.” (Abramovich, 1997: 37).

Os pais que se propõem ler um livro junto com os filhos conseguem, através desse simples gesto, criar um momento mágico que os envolve numa aura de fantasia e que proporciona a criação de um vínculo de cumplicidade entre os sujeitos que vivenciam a experiência e os objetos nela contidos: os livros!

Apesar de vivermos agora na era das grandes tecnologias, nos dias em que todos os objetos que a geração parental conheceu têm agora forma digital e até mesmo os livros se leem nos *ipads*, podemos reafirmar que a magia de contar histórias persiste e que nenhuma nova tecnologia a vai conseguir superar naquilo que tem de mais básico e fundamental: a já referida criação de laços entre os indivíduos e a promoção do gosto pela leitura. Mesmo que o “contador” não esteja a olhar para um livro, ele está na mesma a usar os mecanismos que Pennac (2001) considerou essenciais para plantar a semente do gosto pela leitura nas crianças.

Este autor estabeleceu uma listagem a que chamou “os dez mandamentos da leitura” e que importa que seja do conhecimento dos pais que desejam fomentar o gosto pela mesma nos seus filhos. O primeiro dos mandamentos desta lista é o direito de não ler; o segundo estabelece que se podem saltar as páginas de um livro; o terceiro garante a todos os leitores o direito de não terminar o livro começado; no quarto mandamento da leitura, Pennac (2001) reitera que todos os livros podem voltar a ser lidos as vezes que o leitor quiser; no seu quinto mandamento, que quem lê pode ler qualquer coisa; há ainda que apontar o direito ao bovarismo; o direito a ler em qualquer lugar; o direito de ler uma frase aqui e outra ali; o direito a ler em voz alta e o direito de calar.

O direito de ler a que tão repetida e insistentemente se refere Pennac (2001) pode ser traduzido pelo direito de “desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o (direito) de aprender e progredir” (Bamberger, 2008: 9). Tal como Pennac (2001),

também Bamberger (2008) defende a ideia de que os primeiros contactos da criança com a leitura promovem nela um sentimento de satisfação de necessidade; e que a promoção do interesse pela aventura e a motivação pelo ato de ler vão permitir que a criança ultrapasse e supere os primeiros grandes obstáculos que a leitura lhe apresentar, quando vier revestida de ato obrigatório e erradamente disfarçada de enfadonha, como quase sempre se apresentam as leituras obrigatórias dos trabalhos escolares.

A intervenção da família na promoção do gosto da leitura do adolescente vai ser também fundamental quando chegar esta hora da “leitura enfadonha” porque ela será o vínculo que lembrará a leitura aventura e ajudará a criança a superar esta fase. Bamberger (2008) defende que o hábito de leitura é fundamental para que se ultrapassem os obstáculos das atividades obrigatórias e é também com ele que se conseguem criar verdadeiros leitores, ou seja, o leitor que interage com o livro e que denota ter compreensão necessária para compreender o livro e não apenas ter contacto com ele.

Maimoni e Bortone (2001) são outros autores que defendem a importância do papel das famílias, sobretudo dos pais, na difusão do gosto pela leitura junto dos seus filhos e defendem sobretudo que, depois de entrarem para a escola e de passarem a ter educadores capacitados profissionalmente para os ensinar a gostar de ler, estes pequenos leitores vão continuar a precisar do empurrão e dos “pozinhos mágicos dos papás”. Segundo estes investigadores, a interação entre a família, a criança e a escola deve proporcionar aos mais pequenos oportunidades de participarem em experiências de enriquecimento cultural, em que os pais se mostrem permanentemente presentes. Trata-se de uma ideia que viria, mais tarde a ser subscrita por Arena (2006): “o adulto, mediador da leitura, encarna o papel do professor, na construção da aula; na biblioteca escolar ou pública funde-se com o trabalho do bibliotecário; mãe, pai, avó, tia ou irmão maior, incorporam em casa essa função, considerada fundamental para a formação das crianças, porque é nas relações histórico-culturais que as crianças se humanizam” (Arena, 2006: 8).

Parolin (2010) lembra que as crianças do século XXI são diferentes das crianças que foram os seus pais, por serem enviadas cedo para as escolas e jardins-de-infância o

que leva a que a responsabilidade de fomento de hábitos de leitura seja também transportada pelos progenitores para o espaço escolar. Sem negar a importância que os educadores têm neste processo, a autora reitera que nenhum deles, por melhor que seja, consegue suplantar a magia que se gera quando uma criança lê com o pai ou com a mãe. Essa magia faz com que salte da cartola o gosto infinito pelos livros e pela leitura porque a sua varinha de condão é o afeto e o amor parental.

Na tarefa de introdução de amor à leitura junto das crianças, há que ter em conta as suas fases de desenvolvimento intelectual, tão amplamente estudadas na Psicologia e cujas teorias mais significativas se revelam na obra de Piaget (1896-1980) e na obra de Vigotsky (1896-1934). A obra do último autor que referimos destaca-se da de Piaget pelo facto de introduzir, na teoria do desenvolvimento da inteligência humana, a componente a histórica do indivíduo, o seu contexto relacional e social e não só os fatores biológicos, que Piaget subscrevia.

1.6. As cinco fases por que passa o leitor

De acordo com Coelho (2002) existem cinco categorias que norteiam as fases do desenvolvimento psicológico da criança e adolescente no que diz respeito à leitura: o pré-leitor, o leitor iniciante, o leitor-em-processo, o leitor fluente e o leitor crítico. Fixar-nos-emos na última por ser aquela em que os estudantes do III ciclo do Ensino Básico se encontram.

A fase da pré-leitura, a primeira das categorias por que passa uma criança, subdivide-se em duas etapas, uma corresponde à primeira infância, a começar entre os 15 e os 17 meses de idade prolongando-se, normalmente, até aos 3 anos de idade. Do ponto de vista da maturação intelectual esta é a fase a que corresponde o início do reconhecimento do mundo. É nesta fase de desenvolvimento que se dá a ocorrência da aprendizagem da linguagem oral e gestual. Tal como acontece com os restantes brinquedos, a criança vai manusear o livro, saberá nomeá-lo e, com a ajuda dos pais, poderá relacionar o que manuseia, dando origem a situações simples de leitura.

Na fase da segunda infância, que começa em torno três anos de idade, começa a desenvolver-se na criança a sensação do egocentrismo, passando a estar mais atenta ao que se passa à sua volta, o que vai aumentar a sua capacidade e interesse pela comunicação verbal. Tal como nos primeiros momentos da sua vida também nestes momentos o livro terá um papel preponderante de percepção do mundo exterior.

Quando a criança começa a apropriar-se da descodificação dos símbolos gráficos dá-se o início da fase de leitor iniciante, que começa por volta dos seis anos de idade. Nestes primeiros tempos de contacto com as letras, o papel do adulto, dos pais e dos professores assume uma importância significativa, uma vez que estes serão os agentes estimuladores da leitura. Nesta fase os livros ainda devem ser simples e as suas histórias devem ser pautadas pelo célebre tipo de história com princípio, meio e fim, e as imagens não podem deixar de aparecer. São as típicas histórias em que o bem vence o mal, que a criança já traz na memória auditiva porque já as partilhou com os pais, que sigam a ser as mais adequadas para que continuem a ser lidas no colo dos pais.

Depois de aprender e passar a dominar com alguma destreza as letras e a sua descodificação, a criança entra na fase a que se chama de leitor-em-processo, que corresponde, em termos de faixa etária aos seus oito ou nove anos de idade. Nesta fase do seu desenvolvimento intelectual, a criança já se mostra capaz de realizar operações mentais pelo que, enquanto leitor, passa a ter atração por textos humorísticos e onde as situações descritas se mostrem inesperadas ou mesmo satíricas. O realismo e o imaginário também agradam a este leitor. Os livros adequados a esta fase devem apresentar imagens e textos escritos em frases simples, de comunicação direta e objetiva.

Pouco depois desta fase, por volta dos 10 ou 12 anos, a criança está capacitada para iniciar a sua vida enquanto leitor fluente, consolidando os seus mecanismos de leitura. Este é o momento em que as suas capacidades de concentração aumentam e ela já se mostra capaz de compreender o mundo através da forma como ele é expresso nos livros. É a partir desta fase que se desenvolve o pensamento hipotético dedutivo, e a criança passa a ter capacidade de pensar com base em abstrações. O referido “leitor fluente” é um leitor que se sente atraído por histórias onde os valores éticos e políticos mais

simples começam a ser explorados, histórias em que os heróis e as heroínas têm por missão a luta por um ideal. A linguagem mais elaborada já é bem aceite e as imagens perdem importância no contexto geral do livro. Segundo Coelho (2002) estes leitores interessam-se por mitos e lendas, policiais, romances e aventuras. Os géneros narrativos que mais agradam são os contos, as crónicas e as novelas.

Após esta fase da vida do leitor (nos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade), ele está preparado para se assumir como leitor crítico, adotando o total domínio da leitura da linguagem escrita. Daqui para a frente, a sua capacidade de reflexão vai aumentar e, portanto, passará a ser capaz de intercontextualizar o que lê, desenvolvendo gradativamente o pensamento reflexivo e a consciência crítica em relação ao mundo. Do ponto de vista psicológico, este leitor é agora um indivíduo que sente capacidade de dominar o saber, sente-se capaz de fazer e sente que tem capacidade para dominar o que o rodeia. Por isso, nesta altura, o convívio do leitor crítico com o texto, que já se assume como literário, pode ser caracterizado como uma relação que extrapola “a mera fruição de prazer ou emoção e deve provocá-lo para penetrar no mecanismo da leitura” (Coelho, 2002: 40)

O leitor crítico não se esquece nem deixa de gostar dos livros que já leu nas outras fases da sua vida, mas agora sente-se ávido por apropriar-se dos conceitos básicos da teoria literária, ou seja, essa “arte da linguagem que como qualquer arte exige uma iniciação. Assim, há certos conhecimentos a respeito da literatura que não podem ser ignorados pelo leitor crítico” (Idem, *Ibidem*).

1.7. Abordagem diacrónica do leitor.

O conceito de leitor só pode ser verdadeiramente compreendido se for alargado a mais do que uma tipologia e interpretado em função do tempo em que existe. O leitor que lê no século XXI não é igual ao leitor que lia na Idade Média, muito embora, entre todos estes séculos que separam um do outro, pouco ou nada tenha mudado na estratégia básica da descodificação.

O leitor da Idade Média era um leitor meditativo (este tipo de leitura pressupõe a ocorrência de um ato isolado e silencioso, para além de ser relativamente lento e de ser efetuado de forma paulatina, sugerindo que, a cada passo, o leitor reflita sobre o que lê e absorva as informações do texto), normalmente de um livro, de algo que continha texto e que permanecia estático, imutável, durante longos períodos de tempo. Os signos que se apresentavam a este leitor eram, portanto, sempre os mesmos e a modalidade de leitura que implicavam também não era divergente. Chartier (1999) aponta a leitura silenciosa como uma das características que melhor definiam o leitor que herdamos da Idade Média. Segundo este autor “a leitura silenciosa criou a possibilidade de ler textos mais complexos” (Chartier, 1999: 24). Pelo facto de decorrer de forma isolada, a leitura meditativa pressupõe concentração. Por isso Manguel (1996) já a descrevera como um ato que “envolve não apenas a visão e percepção, mas inferência, julgamento, memória, reconhecimento, conhecimento, experiência e prática” (Manguel, 1996: 49).

Desde esse tempo até ao século XXI, muitas coisas mudaram no que concerne à oferta de leitura e, por isso, também a tipificação do leitor se viu alterada, dada a massificação de livros e o aparecimento de outros meios de leitura que o progresso originou. O leitor do século XXI tem ao seu dispor os mesmos livros que existiam no século XV, mas a estes junta a imagem, os desenhos, a alteração dos tipos gráficos e até a apresentação dos textos que agora também se podem ler em formato digital. Longe vai o tempo em que se liam apenas livros. O século XIX popularizou a leitura de jornais, dos folhetins romanceados e mais tarde apareceram as revistas, as bulas dos medicamentos, e as instruções de manuseamento de equipamentos móveis e até eletrónicos, entre outras modalidades que requerem leitura, como os *posters* e os *outdoors* publicitários, entre outros.

Atualmente a maior parte dos movimentos de comunicação entre jovens, por exemplo, passa pela troca de mensagens eletrónicas escritas, que obrigam à leitura. No entanto, verdade seja dita, ler uma mensagem numa rede social ou num *email*, ou até mesmo num telemóvel, não pode ser comparado à leitura de um livro, ainda que ambos os exercícios exijam a colocação em prática da mesma técnica de reconhecimento e descodificação dos sinais gráficos.

Nesta era da tecnologia, podemos afirmar, apoiado sem Santaella (2004), que a leitura é agora uma incorporação das relações entre a palavra e a imagem, pelo que a forma de ler se expandiu e se alterou, dando azo ao aparecimento de novos tipos de leitor, sem que o primeiro, o meditativo, tenha deixado de existir. Assim, atualmente, podem ser identificados três tipos de leitor diferentes:

- o primeiro, como já vimos, é o leitor meditativo, que também pode ser designado de leitor contemplativo, que tem origem na idade pré-industrial, na época do livro impresso e da imagem fixa;

- o segundo tipo emerge da evolução do mundo, da sua dinâmica e do progresso. Este é o leitor movente, que aparece com a Revolução Industrial e se solidifica à medida que os grandes centros urbanos vão ganhando espaço;

- para o terceiro tipo de leitor, a que cabe a designação de leitor imersivo, reserva-se a revolução tecnológica e a possibilidade da leitura virtual que as novas tecnologias agregaram aos espaços virtuais.

1.8. Diversidade e tipos de leitores

O tipo de leitor está diretamente relacionado com o desenvolvimento histórico da cultura e da sociedade, sobretudo com o desenvolvimento da imprensa e do surgimento dos jornais que veio instituir um novo modo de estar na vida comunitária que pressupunha uma conduta social de consumo de informação. Este novo leitor, que também passou a absorver a propaganda e as publicidades que vieram decorar as cidades, é um leitor que se mostra capaz de assimilar e compilar muitas imagens, dando corpo a novas formas de ler. É um leitor movente, isto é, de direções, de traços, de cores, de luzes dos *placards* publicitários ou das imagens da televisão. Em suma, é o leitor que se adaptou à dinâmica evolutiva da sociedade.

A leitura meditativa – de que já falámos - exige concentração, algum nível cultural e a capacidade de conjugar o que já se sabe com o que se lê, para que, a partir da acumulação progressiva de conhecimentos, se possam construir novos saberes. É uma leitura exigente, digamos. Todavia, a leitura movente, fruto dos avanços tecnológicos,

não é mais fácil do que esta. De facto, a nova forma de ler que o progresso inventou exige do leitor um leque alargado de habilidades, entre as quais se conta a capacidade de aferir e conviver com uma vasta panóplia de signos e de os interpretar de forma rápida, pois, neste tipo de leitura, em alguns dos seus meios de difusão (televisão, cinema...), não há possibilidade de recuar uma ou mais páginas para se ler outra vez (p. ex., as legendas) e perceber melhor. De acordo com Santaella (2004) o que melhor descreve este tipo de leitor é a flexibilidade.

O leitor movente abriu caminho para o aparecimento do terceiro tipo de leitor, aquele que é considerado o leitor do século XXI e que se designa por “leitor imersivo”, ou “leitor virtual”. Este é o leitor que sobrevém da multiplicidade de imagens sígnicas e dos ambientes virtuais que rapidamente se instalaram no mundo e que, entre várias outras possibilidades, vieram garantir a comunicação imediata entre as pessoas em todo o mundo. A nova modalidade de leitura, que está intimamente ligada às novas modalidades de comunicação, pressupõe a existência de habilidades muito diferentes de que que tanto o leitor meditativo, quanto o leitor movente necessitam. O leitor virtual tem que ter uma capacidade de interpretação sensitivo-cognitiva e, para além disso, deve ainda ser capaz de colocar o seu talento em prática de forma muito rápida.

A leitura imersiva não tem uma sequência de página a página e exige que o seu leitor esteja permanentemente em estado de prontidão para receber e ler as novas informações que não cessam de chegar. Este leitor tem então que traçar o seu próprio caminho pelo meio dos milhões de conteúdos que a internet lhe oferece, podendo incorrer numa leitura que não chega ao fim e que vai entrecruzando dados com outros textos.

Wirth (1998) caracterizou o leitor imersivo como alguém que se movimenta entre as telas de textos, imagens, documentação, músicas e vídeos, afirmando ser um leitor livre para “estabelecer sozinho a ordem informacional, pois, no lugar de um volume encadernado com páginas onde as frases e(ou) imagens se apresentam em uma ordenação sintático-textual previamente prescrita, surge uma ordenação associativa que só pode ser estabelecida no e por meio do ato de leitura” (Wirth, 1998: 98).

Este é o leitor do século XXI. É um leitor que possui aptidões que lhe permitem acumular informações numa sequência quase incessante e muito rápida, mas também contrária àquilo que se espera que o leitor-aluno desenvolva dentro de uma sala de aula, por exemplo, uma vez que alguns domínios linguísticos que se deseja ver instalados no leitor contemporâneo não são devidamente estimulados pela prática da leitura virtual. Na verdade, as necessidades do leitor virtual parecem estar desfasadas das finalidades da leitura que demanda compreensão e capacidade de interpretação, uma vez que o leitor da era tecnológica está mais preocupado em aferir com quem e quando se comunica do que propriamente com os conteúdos comunicados e a comunicar.

Sendo certo que alguns autores, entre os quais Santaella (2004), a quem nos temos vindo a reportar, defendem que é patente o desinteresse pela leitura dentro da sala de aula, importa que os tipos de leitor apresentados sejam conhecidos, sobretudo dos professores, para que estes profissionais possam gerir os textos apresentados com o objetivo final de despertar no leitor as habilidades meditativas e moventes que a história da leitura provou serem de total utilidade.

Partindo dos renovados e múltiplos desafios que a nova modalidade de leitura virtual traz para o campo da educação, alguns autores, nomeadamente Santos (2009) e Santaella (2014), tendo em conta o facto de as novas tecnologias poderem agora ser transportadas de um lugar para o outro com muita facilidade (por meio de telemóveis, *tabets* e outros *gadgets* similares), consideram o aparecimento de um novo tipo de leitor: o leitor ubíquo, o qual se depara com uma nova condição de leitura e de cognição, também ela fadada a envolver a Educação em novos e enormes desafios.

O leitor ubíquo, a que estes autores se referem, é um herdeiro do leitor movente, mas que muda o sentido da marcha do seu antecessor e se sincroniza com o “nomadismo próprio da aceleração e burburinho do mundo no qual circula em carros, transportes coletivos e velozmente a pé” (Santaella, 2014: 9). Enquanto se mostra fisicamente presente no seu meio ambiente, lendo todos os signos que esse mesmo ambiente lhe oferece, este leitor não precisa de sair do lugar onde se encontra para se tornar também num leitor imersivo. Basta-lhe um simples toque no telemóvel para entrar no ciberespaço das informações.

As ações reflexas do sistema nervoso central do leitor ubíquo são constantemente ativadas tanto pelo ambiente, quanto pelo espaço cibernético e, por isso, é possível afirmar que as fronteiras entre o espaço real e o espaço virtual se dissolvem e a atenção passa a ser parcial, contínua, não totalmente focada em um único contexto mas em vários e respondendo ao mesmo tempo a focos de interesse diversos, sem que se demore muito tempo a refletir sobre cada um deles. Portanto, face a esta nova realidade, a reflexão, tão característica e fundamental do leitor contemplativo, perde-se.

Sob o ponto de vista do estímulo à leitura, da educação e da “criação” de leitores, a emergência do leitor do século XXI demanda a criação de experiências inovadoras que promovam a inserção das redes sociais nos processos de aprendizagem, criando estratégias complementares de integração dos quatro tipos de leitor. “É provável que, do ponto de vista educativo, mediar, na era das tecnologias digitais, implique enfrentar o desafio de se mover com engenhosidade entre a palavra e a imagem, entre o livro e os dispositivos digitais, entre a emoção e a reflexão, entre o racional e o intuitivo. Talvez o caminho seja o da integração crítica, do equilíbrio na busca de propostas inovadoras, divertidas, motivadoras e eficazes” (Balestrini, 2010: 35).

1.9. Categorias de leitura. A leitura em contexto escolar

Tendo em conta a tipificação de leitores existente e as características que os distinguem entre si, pode-se afirmar que a leitura também não se apresenta sempre da mesma forma, nem se reveste de uma única categoria; não é um ato isolado ou único, nem acontece sempre da mesma forma, nas mesmas circunstâncias, no mesmo sítio e até no mesmo texto (Dionísio, 2009).

Os atos de leitura são condicionados por vários critérios dentre os quais Dionísio (2009) -tendo por base a classificação por categorias de leitura de Goodman (1984), que daremos a conhecer mais à frente-, faz sobressair as finalidades, os objetos textuais e o papel dos contextos. É com base nestes critérios que se podem determinar as várias categorias de leitura existentes.

De uma forma simples e direta Éveline Charmeux (1985) apresentou duas categorias principais de leitura, que viriam a ser a base das propostas de Maria Emília Amor (2006), de Jorge Antão (2000) e de Leonor Cadório (2001), que também focaremos no presente estudo. Para Charmeux (1985) as categorias, a que a autora também se referiu como situações de leitura, eram de dois tipos: a leitura funcional e a leitura literária. Dentro da última categoria de leitura, poderia estar a leitura poética, a leitura de prazer e a leitura de ficção. O objetivo final das duas categorias propostas pela autora é coincidente e passa pela construção do aporte cultural dos leitores, muito embora, sob o ponto de vista do resultado, a leitura funcional garanta satisfação e a leitura literária propicie prazer.

De acordo com a caracterização de Charmeux (1985), a leitura funcional caracteriza-se por ser um ato de comunicação que tem por objetivo primário a ação, a compreensão, escolhas de aprendizagem, a necessidade de encontrar respostas ou soluções para um problema que se coloca à partida. Já a leitura literária tem razão de ser num ato de expressão, cujo objetivo passa pela diversão, pela procura prazenteira de divertimento ou de relaxamento. Esta é a leitura que tem por ponto de partida a imaginação e cujo determinante de sentido é o próprio leitor e a sua vontade. O resultado direto desta categoria de leitura é a construção de prazer, mas, tal como já se disse, deste prazer também resulta a construção de cultura.

Importa que ambas as categorias de leitura sejam melhor explicadas, tanto mais que elas são a base de construção das categorias estratificadas pelos autores a que nos referimos e que também iremos analisar. No entanto, antes da clarificação destes dois atos de leitura, é importante que se perceba o que Charmeux (1985) considerou ser a comunicação e a expressão, uma vez que a distinção entre estes dois conceitos é facilitadora da compreensão geral do contexto que agora abordamos.

Assim, e segundo a própria autora, a comunicação tem por base o facto de que se vai procurar uma resposta a um problema, neste caso a leitura apresenta-se como uma solução a uma questão previamente colocada. A comunicação implica estratégia e eficácia com vista a alcançar um objetivo final: a compreensão, a apreensão de algo dentro das várias possibilidades de leitura. Ainda que se trate de uma estratégia de

leitura que também pode proporcionar prazer, a leitura funcional, que tem base na comunicação, não se traduz num prazer que reporte diretamente à leitura, mas antes aos fins que lhe deram origem, ou seja, à conquista da resposta. Por isso, em vez de prazer, Charmeux (1985) usou o termo “satisfação” para descrever o resultado final da leitura funcional.

Para além das categorias de leitura funcional e literária de Charmeux, Maria Emília Amor (1993) e Leonor Cadório (2001) vieram acrescentar a leitura analítica e a leitura crítica. Uma e outra estão, segundo as autoras, relacionadas com as práticas que se desenvolvem nos contextos escolares, podendo dar como exemplo a leitura de um texto em sala de aula e a sua análise.

De acordo com Amor (1993), a leitura funcional, que a autora também designa de “leitura para pesquisa de dados e informações”, é “um instrumento básico e transversal ao currículo de construção do saber” (Amor, 1993: 94) e por isso esta é a leitura que vai servir de base à construção da aprendizagem escolar em todos os ciclos de ensino. Esta ideia vai, de resto, ao encontro do que havia sido sublinhado por Antão (1997) quando disse que “a leitura funcional continua a ser a base da aprendizagem escolar, pois com ela se obtém informação necessária para ampliar o conhecimento e dar resposta às necessidades de formação e de desenvolvimento do indivíduo” (Antão, 1997: 27)

É esta leitura que vai favorecer a obtenção de informação e, portanto, a construção dos conhecimentos do indivíduo e, para que ela aconteça, o leitor tem de ser capaz de dominar aptidões básicas de compreensão que devem ser instigadas desde o primeiro momento pela escola. Sendo de tamanha importância a leitura funcional, deve ter um enfoque claro no ensino e no fomento de técnicas que permitam que o leitor seja capaz de compreender e, mais ainda, usar os conhecimentos que adquire. Na verdade, e tal como afirmou Valadares (2003), “o aluno que sabe utilizar um livro, retirando dele aquilo de que precisa, é um aluno potencialmente apto ao sucesso” (Valadares, 2003: 36). Se agregarmos às palavras de Valadares (2003) os tipos de leitor de que demos conta no item anterior, sobretudo aquele que se diz ubíquo ou o leitor do século XXI, devemos também acrescentar a ideia de que, para além do livro, o aluno deve também ser um bom utilizador das novas tecnologia e reforçar a ideia de que as escolas do

século XXI também devem apostar no ensino do manuseamento destes instrumentos de leitura.

A leitura funcional é o alicerce da aprendizagem de cada um, da construção do aporte cultural dos indivíduos e da sua capacidade de se desenvolverem socialmente; é também muito importante a níveis mais básicos, uma vez que está presente em quase todos os aspetos da vida das pessoas, mesmo daquelas que necessitam de procurar um número de telefone na internet ou nas velhas listas de páginas amarelas. O facto de alguém não ser capaz de desenvolver a leitura funcional é um elemento limitador da vida em sociedade.

A leitura funcional é importante por tudo o que até agora se disse, mas também porque ela é o chão ou a base ou a fundação, como lhe quisermos chamar, da leitura que dá prazer; e para se ler com prazer é preciso que as técnicas que a escola ensina logo no I ciclo se dominem na perfeição. Não há prazer na leitura se não houver fluidez e se não se conhecerem todos os signos gráficos, para além de muitos significados de vocábulos.

Assim, a leitura funcional é a base da leitura recreativa que, segundo Jorge Antão (2001), tem um papel fundamental por constituir “uma das maneiras mais agradáveis, enriquecedoras e duradouras de aprendermos com a experiência dos outros” (Antão, 2001: 12). De acordo com a opinião deste autor, a “literatura (...) proporciona ao leitor a maior e mais rica fonte de aventuras, de imaginação e de experiências, uma vez que permite participar na recriação do texto no sentido de o usufruir” (Idem: 13). É, portanto, uma leitura diferente da leitura funcional e que, na opinião de Amor (1993), quando apontada como leitura recreativa, visa a “satisfação de interesses e ritmos individuais, cuja promoção conduzirá ao desenvolvimento da capacidade de fruição estética e pessoal dos textos” (Amor, 1993: 92). Na leitura recreativa o leitor é transportado para fora dos constrangimentos da realidade e é colocado num mundo de muitas dimensões onde todas as ideias, por mais estranhas ou inconcebíveis, são possíveis e onde a lógica se passeia de mãos dadas com a fantasia, com os sentimentos e as emoções.

A razão e o coração são a equação que melhor descreve a leitura recreativa. Nela a razão tem um papel importante porque, tal como na leitura funcional, também aqui

importam as técnicas, os mecanismos de interpretação e de compreensão da sequência de acontecimentos lidos, que vão permitir abarcar o conteúdo geral do texto e possibilitar a crítica e a vivência da história (Antão, 2001). O coração, esse ganha espaço e preenche toda a leitura porque quando se lê recreativamente a leitura é intensa, vivencial, é uma experiência aprazível e enriquecedora. Tal como disse Proust (1997), “não há talvez dia da nossa infância tão intensamente vivido como aquele que passámos com um livro preferido” (Proust, 1997: 5).

Dada a importância da leitura recreativa, refletida na frase de Proust (1997), é muito importante que esta seja usada como mecanismo de promoção da leitura por parte dos educadores. Deve, por conseguinte, ser levado a cabo um trabalho consciente e sistemático que estimule as aptidões dos alunos para esta categoria de leitura e que coloque de parte a instrumentalização da leitura que parece ter vindo a entorpecer o prazer de ler junto dos alunos ao longo das décadas. Amor (1993) defende que, para tal, é necessário proceder-se ao “descondicionamento da ideia de leitura-pretexto” (idem: 96), para que o ato de ler seja afastado dos estigmas que lhe estão associados.

Na sua obra *Como um Romance*, Pennac (2001) parece apontar uma boa parte da responsabilização do problema do afastamento do prazer da leitura aos professores e à escola:

“Se não é a televisão ou o consumismo universal, é a invasão electrónica; e se a culpa não é dos jogos electrónicos, é da escola: a aprendizagem aberrante da leitura, o anacronismo dos programas, a incompetência dos professores, a decrepitude das instalações escolares, a falta de bibliotecas. E que mais? [...] [O] tráfico de fichas de leitura. [...] O que tu queres é que eles te entreguem boas fichas de leitura acerca dos romances que tu lhes impões, que eles interpretem corretamente os poemas que tu escolheste, que no exame final analisem com elegância os textos da tua lista, que «comentem» judiciosamente ou «resumam» inteligentemente o que o examinador lhes pôs debaixo dos olhos naquela manhã... [...] O que querem é que os miúdos tenham boas notas, e nada mais. [...] Como se, [...] o papel da escola se limitasse, em todo o lado e sempre, à aprendizagem das técnicas, à obrigatoriedade de comentar, e impedisse o acesso directo aos livros devido à proibição do prazer de ler. Parece estar estabelecido, desde o princípio dos tempos, e em todas as latitudes, que o prazer não pode fazer parte dos programas escolares e que o conhecimento só pode ser fruto de um sofrimento aceite. [...] A escola não pode ser um local de prazer, já que este supõe uma boa dose de gratuidade.” (Pennac, 2001: 28, 65, 71, 75).

Perseguindo este mesmo objetivo, Cadório (2001) vem propor que se promova a leitura do texto literário dentro dos muros escolares porque esta é a categoria de leitura que está na origem do aparecimento de confrontos entre o leitor e a sua pessoa e entre o

leitor e tudo o que o rodeia. O ato de ler instiga o leitor ao desenvolvimento da sua própria multiculturalidade e faz dele um ser “abierto a la posibilidad de ver el mundo desde distintas perspectivas; abierto a reconocer y valorar las diferencias; sensible a las riquezas de su propia cultura y la de los demás; en conclusión, que se reconoce a sí mismo y acepta al otro” (Dearden, 1994, *apud* Iturbe, 2004: 25).

No ano em que, sob o ponto de vista do Estado da Arte, a leitura literária foi objecto de acesa discussão, também Machado (2001) veio em defesa desta modalidade de leitura, sustentando mesmo que “(u)na democracia no es digna de ese nombre si no consigue proporcionar a todos, como lectores, el acceso a la literatura” (Machado, 2001: 64). Para esta autora, a literatura é o mais refinado dos prazeres sensoriais. “Además de los placeres sensoriales que compartimos con otras especies, existe un placer puramente humano: el de pensar, descifrar, argumentar, razonar, disentir, unir y confrontar, en fin, ideas diversas. Y la literatura es una de las mejores maneras de encaminarnos a ese territorio de refinados placeres.” (Idem)

As ideias que temos vindo a apresentar encontraram eco também na voz de Iturbe (2004), para quem “la lectura nos refuerza en nuestra idiosincrasia al tiempo que nos abre al exterior” (Iturbe, 2004: 239). E é por isso que, pelo conjunto de tudo o que temos vindo a apresentar, podemos agora dizer que as dimensões formativas e socializadoras da leitura estão intrinsecamente associadas às categorias de leitura recreativa/literária, que se liga ainda a uma outra categoria, a da leitura extensiva, que é primeiramente referida por Amor (1993) e que tem a ver com o facto de, tal como explica a autora, se tratar de uma leitura que corresponde a “obras de maior envergadura e na sua dimensão integral” (1993: 93).

Outras categorias de leitura a que ainda não demos atenção, mas que são também apontadas por Amor (1993), são a leitura analítica e a leitura crítica, as quais estão relacionadas com a leitura literária, sendo caracterizadas como “actividade reflexiva em que ler significa atingir uma compreensão crítica do texto, que se projectará em reelaborações e esquematizações da sua forma-conteúdo, ou seja, num metatexto” (Amor, 1993: 92).

1.10. A psicologia da leitura. Leitura e processamento

Chegados a este ponto da abordagem teórica que temos vindo a fazer acerca da leitura e dos leitores, já nos foi dado perceber que ler é muito mais do que saber identificar os signos, dar-lhes uma conformidade sonora e uma correspondência de significação. Na verdade, somos agora capazes de aceitar a ideia de que a leitura é uma atividade que envolve a ocorrência de uma pluralidade de operações e que exige, da parte de quem a realiza, um amplo leque de conhecimentos, sendo por isso classificada como uma atividade extremamente complexa.

Este conjunto de processos que se entrecruzam para tornar possível o ato de ler é de tal forma emaranhado, múltiplo e intrincado que suscitou o interesse da Psicologia e, neste enquadramento, a leitura é apontada como um sistema que implica quatro grandes processamentos que funcionam tanto de forma interativa como de forma paralela. São eles o processamento percetivo, o léxico, o sintático e o semântico (Citoler, 1996; Garcia, 1995). O estudo destes processamentos insere-se na perspetiva da psicologia da leitura e constitui uma ferramenta importante na procura das melhores técnicas a usar no âmbito do ensino da leitura (Santos e Navas, 2002). Dada a importância fundamentada destes processamentos entendemos abordar cada um deles em separado de modo a facilitar a sua compreensão.

O processamento percetivo é um dos primeiros a ser colocado em prática quando se dá início a um exercício de leitura e, neste contexto, o leitor começa por extrair informação que traz na sua memória icónica, de forma a relacionar aquilo que lê com aquilo que já tem, dando assim início a uma tarefa de reconhecimento e análise linguística.

A propósito, Valle (1989) refere que existem quatro componentes que se colocam em funcionamento para permitir o reconhecimento da palavra: é necessário que existam movimentos oculares e que se considere a amplitude do campo visual para além das características temporais e das características físicas dos estímulos. A psicologia da leitura estuda pormenorizadamente este processo desenvolvido pelos olhos. Dada a complexidade registada pelo estado da arte nesta matéria (Sousa, 2000), subtraímos da

mesma apenas a ideia de que a informação que os olhos “fotografam” vai, sequencialmente, ser guardada em armazéns para que possa vir a ser reconhecida (Cuetos, 1990).

O passo seguinte é um novo momento de processamento, o lexical, que tem por principal objetivo a tarefa de encontrar o conceito com o qual se associa a unidade linguística que os olhos viram. Dito de outra forma: é o momento da atribuição de significado à palavra (Sánchez & Jiménez, 2001). Como facilmente se depreende só pode ocorrer a significação se a memória de longo prazo tiver encerrado em si algum tipo de conteúdo, informações que então vai cruzar com o que chega.

Para estes mecanismos de organização lexical, a Psicologia da Leitura propõe diferentes modelos dentre os quais se destaca (pois tem merecido mais atenção por parte da Literatura), o modelo de dupla via (Sánchez & Jiménez, 2001), proposto inicialmente para dar conta de resultados obtidos em experiências laboratoriais com leitores adultos hábeis (Morton, 1969, 1979; Rubenstein, Lewis & Rubenstein, 1971)¹. Trata-se de um modelo que perspectiva duas formas de acesso ao léxico: uma por via direta, visual, ortográfica ou léxica e uma outra que ocorre de forma indireta por meio da fonologia.

Porém, não é possível completar o processo de leitura sem que se empreenda a tarefa do reconhecimento das palavras. Na leitura, o processamento lexical não funciona isolado já que as palavras, por si só, não transmitem o conteúdo geral de uma mensagem. É também necessário levar-se a cabo o processamento sintático, uma vez que a mensagem reside na relação que as palavras estabelecem entre si (Sánchez & Jiménez, 2001). Sim-sim (1998) esclarece que o processamento sintático está relacionado com o domínio das regras sintáticas e dos padrões que definem as condições de organização e de combinação de palavras, de modo a formarem frases. É a este momento de processamento da leitura que correspondem as estratégias de reconhecimento sintático a que se refere Cuetos (1990) e que são: as preposições, os artigos, as conjugações, o papel das palavras funcionais e até mesmo os sinais de

¹ Outros modelos: o modelo de *longe* de Morton (1969, 1979), o modelo de procura do acesso ao léxico de Foster (1976), o modelo de tripla via de Temple (1985), o modelo de leitura por analogia de Goswami (1986) e o modelo visual-fonológico de Ehri (1992).

pontuação. Ou seja, as regras gramaticais que se adicionam aos sinais gráficos de forma a construir mensagens, informações e fantasias.

O último dos processos cognitivos que intervêm na leitura é o processamento semântico que se refere sobretudo à extração do significado das frases ou dos textos e à integração dos significados aferidos no conjunto global dos conhecimentos de que o sujeito é portador (Sánchez & Jiménez, 2001; Castro & Gomes, 2000; Cítoles, 1996; Sousa, 2000). Neste último estágio do processamento da leitura, em que o processo de compreensão se completa, os significados aferidos são integrados na memória de longo prazo do leitor, cumprindo-se toda a estratégia de compreensão desejada. Importa lembrar que a compreensão, a meta final e desejada da leitura, tem de agregar a essa estrutura os conhecimentos que o leitor já tem, numa escala sempre crescente, pois não poderá haver compreensão se o leitor não tiver conhecimentos anteriores (Sousa, 2000).

1.11. Compreensão e descodificação

A compreensão, que Fayol *et al* (2000) definem como o processo pelo qual as palavras, frases ou textos são interpretados, anda de braço dado com a descodificação que, de uma forma simplista, pode aqui ser apresentada como o meio que permite o reconhecimento das palavras (Giasson, 1993). A relação entre a compreensão e a descodificação é interativa e assimétrica, o que quer dizer que a descodificação pode ocorrer de forma apartada da compreensão, mas, se não houver colaboração entre ambos, a compreensão nunca se chega a realizar.

Segundo Casas (1998), a descodificação é um processo que ocorre de forma sequencial e que envolve, em si mesma, quatro outros processos: o processamento visual, o processamento fonológico, o processamento linguístico e o processamento contextual.

De acordo com a definição apontada pelo autor, o processamento visual compreende todas as atividades que se relacionam com a discriminação, a diferenciação figura-fundo, a capacidade de reter sequências, a capacidade de analisar um todo nos elementos componentes e de sintetizar os elementos numa unidade total.

Já o processamento fonológico, como a própria terminologia sugere, diz respeito às capacidades do sujeito de reconhecer os sons e de os diferenciar entre si, de os memorizar e de lhes atribuir uma sequência de ordem correta na sua relação com as palavras.

Ambos os processamentos referidos são fulcrais no que toca ao reconhecimento das palavras porque é através deles que se estabelece uma relação entre o processamento linguístico, o terceiro descrito por Casas (1998), que corresponde à capacidade de falar, e o processamento contextual, o quarto neste contexto, e que diz respeito à capacidade de fazer uso do contexto para ler as palavras desconhecidas (Casas, 1988; Citolier, 1996; Cruz, 1999).

Dadas as relações processuais que a descodificação implica, depreende-se com alguma facilidade que não é possível a existência de leitores competentes sem que a descodificação aconteça na sua plenitude, sem que se faça um reconhecimento correto e rápido das palavras escritas e sem que a capacidade linguística e de compreensão seja completa e competente. É por isso que Braibant (1997) afirmou que a leitura competente só acontece quando todos os processos de descodificação ocorrem de forma automática.

Então, a descodificação favorece a rapidez de identificação e reconhecimento de um texto e, por conseguinte, a capacidade de compreensão dos leitores ou a compreensão leitora melhora. Citolier (1996) estabeleceu que o reconhecimento rápido das palavras era uma condição indispensável para que a leitura se pudesse desenvolver e progredir, e Sim-Sim (2000), concordando, recorda que essa fluência tão necessariamente apregoada não acontece sem treino, o qual se revela indispensável para o desenvolvimento e adestramento do processo de leitura.

Escusado será dizer que as crianças devem ser sempre incentivadas à leitura, quer pelos professores, quer pelos pais e pela sociedade. Na verdade todos estes agentes de promoção da leitura junto das crianças e dos adolescentes vão ser os responsáveis pelo melhoramento da performance do léxico mental, ortográfico e fonológico dos futuros leitores e assim estarão também a dar cumprimento a um vasto leque de pequenos objetivos.

2. Compreensão leitora

“Eu dormia muitas vezes com o dicionário debaixo do travesseiro. Estava convencida de que as palavras, durante a noite, iriam atravessá-lo e viriam instalar-se em caixinhas prontas para a arrumação. As palavras abandonariam assim as páginas e viriam imprimir-se na minha cabeça. Seria sábia no dia em que, no livro, só houvesse páginas em branco”

(Jelloun, 1991)

Muito antes destas bonitas palavras de Tahar Bem Jelloun nos terem chegado à compreensão, no tempo em que ainda não éramos capazes de compreender muitas coisas mas em que já sabíamos ler, também nós acreditávamos na lógica do dicionário. Éramos um pouco mais esforçados do que o escritor marroquino, porque realmente líamos o dicionário, palavra e significados atrás de palavra e significados. Tentávamos até interpretar a sonoridade que divertidamente se mostrava por meio de signos e que parecia sempre soar diferente da verdadeira entoação das palavras... e, tal como o escritor, estávamos convencidos de que, no dia em que a última página fosse lida, todos os conhecimentos do mundo seriam nossos! Estranhas formas de pensar têm as crianças que se querem apoderar do mundo por meio da leitura!

Nós éramos uma dessas estranhas crianças que pensava que já sabia ler só porque já era capaz de fazer a decodificação. Éramos uma ávida leitora de signos gráficos, capaz de conhecer e de distinguir visual e sonoramente as letras e, mais ainda, de relacionar os signos que os nossos olhos viam com os sons que os representavam, e de juntar grafemas para formar palavras, identificando-as e pronunciando-as como se de identidades globais se tratassem. A nossa habilidade leitora era tal que já nem era preciso o recurso à soletração e, então, o que nos faltava era o conhecimento das palavras todas que o dicionário encerra. Das palavras e dos seus significados. Assim que a tarefa fosse dada por completa, certamente seríamos os melhores leitores de sempre!

Mas, compreendíamos o que líamos? Como é possível compreender todas as palavras começadas por A, seguidas de todas as palavras começadas por B e poder dizer, com orgulho vaidoso, já estamos a ler o capítulo C...? Portanto não havia uma

compreensão leitora verdadeira nessa nossa nobre empreitada, nem Tahar Bem Jelloun teria ganhado grande coisa, no sentido da compreensão leitora, se a sua estratégia da almofada tivesse um final similar ao do dos contos de fadas.

Na verdade, só quando o leitor se mostra capaz de ler frases e textos, de os interpretar e de os dotar de um significado global, de apreciar os grupos de palavras e de se servir da mensagem que elas expressam para a construção de conhecimentos é que o leitor se transforma, de facto, em leitor, leitor que para além de descodificar é também capaz de compreender (Chall, 1990). É na compreensão leitora que as palavras deixam de ser consideradas e interpretadas isoladamente para passarem a ser vistas como parte integrante do texto global e é só dentro desse texto que as palavras ganham verdadeiro significado, o seu significado específico.

Ler e saber o dicionário, como nós fizemos, não é um erro na sua essência; na verdade, é um excelente passo no caminho para a compreensão leitora, tal como é a descodificação. Sem ela não pode haver interpretação do que é lido, não pode haver o desempenho da leitura. As técnicas de descodificação são o elemento fundamental para que possa existir compreensão da mensagem escrita, uma vez que esta depende do desenvolvimento linguístico e das capacidades cognitivas do leitor (Perfetti, 1985). A compreensão leitora, considerada ‘desempenho da leitura’ por Morais (1997), “é (...) o resultado, o grau de sucesso da actividade de leitura. [...] Os objectivos da leitura são a compreensão do texto escrito.” (Morais, 1997: 110). Trata-se então, como temos vindo a demonstrar ao longo do presente trabalho de investigação, do resultado final de um processo contínuo e complexo a que todos nos referimos como sendo a leitura. Dentro dela esta peça de engrenagem que distingue aquilo que se lê daquilo que se percebe e se ganha da leitura é concebida como um processamento construtivo e dinâmico, que resulta da atividade mental complexa por parte do leitor (Lencastre, 2003).

Considerando as afirmações a que fizemos alusão, podemos cotejar que a compreensão é então a consequência da leitura, mas tal asserção, segundo nos explica Smith (2003), é tão errada quanto o pensar que a aprendizagem do dicionário fará de nós bons leitores. De facto, a compreensão é, ao contrário, a base da leitura, é o ponto de partida para a leitura e a estrutura que a sustenta. “A compreensão é a base, não a

consequência da leitura” (Smith, 2003: 17), a explicação para tal argumento resume-se à ideia tão certa e tão simples de que ler implica compreender.

Ao ler, o sujeito constrói sentidos, convocando as várias competências de que dispõe para que tal possa ocorrer de forma automatizada. No seu exercício de leitura, ele labora com as competências básicas que trabalham ao nível do reconhecimento das letras e das palavras, dando azo à ocorrência do processo de decifração e, com as competências de ordem superior, que são aquelas que lhe vão permitir construir os significados das frases, das sequências de frases e do conjunto geral do texto (Viana, 2009). No entanto, importa deixar o registo de que o domínio, mesmo que perfeito, dos códigos básicos que a leitura pressupõe, não garante que a compreensão do que foi lido aconteça. A eficácia da leitura só se verifica “cuando el lector abre horizontes, al llegar con sus conocimientos previos para contestar preguntas que un texto que pone a través de un proceso activo y dinámico que es la lectura en sí” (Fernández, 2005: 17). Fernández (2005) sugere ainda que a leitura se revista de intimidade, pois que esta também é um elemento favorecedor da compreensão: “leer es, una vez más, un acto de intimidad que nos abre al mundo” (Idem).

É na sua intimidade, mesmo quando rodeado de gente, que o leitor consegue criar o sentido do texto e servir-se “simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura” (Giasson, 1993: 19) para dar um configuração de plenitude ao ato que está a desenvolver, ou seja, para conseguir realizar a compreensão leitora.

Segundo Fernández (2005) a compreensão daquilo que se lê é uma competência que implica a existência do “saber” e do “saber hacer”, ou seja, é uma faculdade inerente ao leitor que se caracteriza pela existência de conhecimentos e pelo domínio de estratégias que o próprio autor resumiu num conjunto onde insere os conhecimentos prévios e a experiência sócio-cultural; as estratégias pessoais de aprendizagem e de leitura, a competência discursiva e a competência linguística. Todos estes elementos são imprescindíveis para que a compreensão leitora se dê.

Quando colocada ao nível da leitura numa língua, que não a nossa língua materna, a compreensão leitora é um pouco mais fácil de ser compreendida, salve a redundância, pois podemos interpretá-la de acordo com a nossa própria experiência de compreensão

do que se lê na língua estrangeira. Seja na língua materna, seja na outra língua de que aprendemos a descodificação, a compreensão leitora funciona exatamente da mesma maneira. No entanto, na nossa segunda língua, ou terceira (porque não temos um domínio inconsciente dos mecanismos de descodificação), verificamos que somos levados a exercer um esforço de compreensão, pelo menos numa primeira fase de aprendizagem; verificamos que existe um processo mental que somos levados a acionar por forma a conseguir compreender o que está escrito. Já quando lemos na língua que ouvimos logo após o nascimento, os mecanismos da compreensão estão de tal forma apreendidos que se ativam instintivamente, criando a falsa ilusão de que não estão ou não são necessários.

Pela mesma razão a compreensão leitora, ainda que revestida por um vasto leque de elementos que a completam e a dotam da característica de complexidade, apesar de ser o referido mecanismo que funciona sempre da mesma maneira, não funciona de igual modo em todos os leitores, tão pouco funciona de igual forma num mesmo leitor, uma vez que até o texto em causa lhe pode alterar a forma de processamento. O facto é que a compreensão leitora está intrinsecamente dependente do domínio que o leitor tem do léxico, dos capítulos que conseguiu absorver do dicionário de Jelloun (1991), e da sintaxe empregue na construção de determinado texto. Fernández (2005) afirma que existem tantas leituras quantos leitores, porque, explica, “las experiencias y conocimientos que se aportan al enfrentarse con un texto y el por qué o el para qué se lee pueden limitar, enriquecer, matizar o modificar el mensaje, su función y su intención” (Fernández, 2005: 56). Nesse sentido “o texto “original” é uma ficção, ou melhor, é uma função de historicidade, num processo retroativo”. (Orlandi, 1996: 14).

Esta dependência que a compreensão leitora tem firmada com o leitor e que Fernández (2005) e Orlandi (1996) aclaram pode ser interpretada com a ideia de que cada leitor compreende o que lê de forma diferente e que, por isso, um mesmo e único texto pode originar milhares de sentidos. A ideia, não estando totalmente errada, está longe de poder ser declarada como verdade irrefutável, pois que nos devemos lembrar que os processos envolvidos na compreensão leitora são iguais para todos os leitores, logo a interpretação dos textos poderá divergir, e diverge de facto, mas não muito. A

compreensão só será diferente em função dos conhecimentos, experiências e pormenores pessoais que o leitor adiciona ao significado do texto.

Insistimos nesta característica da compreensão leitora pois que nos parece que é o enfoque que determina e justifica a necessidade de ela ser ensinada aos leitores, sobretudo nas escolas por meio de técnicas concretas e pela mão de profissionais preparados. O ensino da compreensão leitora, mesmo quando se leciona uma língua estrangeira como o Espanhol, por exemplo, favorece o enriquecimento da estrutura de conhecimentos lexicais e sintáticos dos leitores e ajuda à aferição do sentido dos textos, o que, por sua vez, vai influenciar o incremento do aporte cultural e literário dos leitores (Garcia, 2006). No que diz respeito ao ensino da compreensão leitora no contexto de uma língua estrangeira, Garcia (2006) lembra ainda uma outra vantagem que tem a ver com o facto de a mesma prática de ensino favorecer o aumento das “habilidades cognitivas superiores con el fin de desarrollar capacidades de reflexionar, juzgar y evaluar un texto como base para trabajos científicos” (Garcia, 2005, p.159).

Para Giasson (1993), a compreensão leitora está ligada ao facto de o leitor ser capaz de “activar ou de construir um esquema que explica bem os objectivos e acontecimentos descritos no texto” (Giasson, 1993: 30). Para tal o sujeito leitor deve, segundo apontam Golder & Gaonac'H (2002), “construir un modelo mental de situación en el cual la información del texto se elabora e interpreta a partir de los conocimientos previos de los lectores, y se integra en éstos” (Golder & Gaonac'H, 2002: 126).

Tal como se depreende das referências atrás transcritas, a compreensão leitora é, então, um processo que implica a construção de ligações entre o que já se sabe e o que chega de novo; é um processo que implica a construção de inferências e a realização de conexões lógicas entre as ideias que se expressam na forma escrita e a forma como os leitores as vão traduzir para si mesmos e para os outros (González & Romero, 2001).

Perante a conceptualização da compreensão leitora, a ideia outrora propalada de que a leitura se podia interpretar como um “mosaico de habilidades” (Giasson, 1993: 18) está agora completamente posta de parte e a compreensão, como a leitura, é hoje encarada “como um processo holístico ou unitário” (Idem) que não pode ser desvinculado dos processos metacognitivos que permitem ao sujeito leitor monitorizar

falhas na compreensão e ajustar as estratégias que têm ao seu dispor para corrigir interpretações não aceitáveis, controlando a compreensão e a evocação a longo-prazo (Giasson, 2005; Irwin, 1986; Miguel, 2006). Esta identificação dos problemas é, como se vê, de extrema utilidade para o leitor que sabe que a sabedoria do mundo não se encerra num dicionário e que não basta ler livros e mais livros para se apreender saber e cultura, mas que, a par disso, ainda se tem que compreender o que foi lido. Da mesma forma, importa que os criadores de leitores, os seus formadores e mentoras saibam identificar as lacunas em cada um dos aprendizes que lhes passam pelas mãos, uma vez que a melhor estratégia de cura começa pela execução do diagnóstico.

2.1. Níveis de compreensão leitora

“O problema da avaliação da compreensão leitora deverá colocar-se como função do nível da habilidade leitora da pessoa e sua relação com o grau de complexidade do material impresso”

(Alliend e Coldemarán, 1987, p. 141).

Sim-Sim (2007) afirmou com convicção que “*saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional*” (Sim-Sim, 2007: 7) e a sua afirmação viria a ser defendida no relatório PISA de 2009 da OCDE, onde se pode ler: “*success in reading provides the foundation for achievement in other subject areas and for full participation in adult life*” (OECD, 2010: 18), uma declaração que vai também ao encontro da opinião generalizada de todos os autores que levam em consideração a Leitura e a sua importância na construção do desenvolvimento intelectual dos sujeitos e da cultura em geral. No entanto, e apesar desta asserção, a verdade é que alguns instrumentos de medida das capacidades de compreensão leitora como os relatórios de aplicação das Provas de Aferição da Língua Portuguesa do 1º. Ciclo de ensino correspondentes aos anos de 2010, 2011 e 2012 revelam que nem todos os alunos apresentam bons resultados no que toca a esta competência e espelham a necessidade de ensinar a ler com mais qualidade (Costa, 2015). Para Colomer e Camps (2002), este problema pode ser resolvido dentro das salas de aula uma vez que “os

alunos leem textos relacionados com as diferentes matérias do currículo para aprender os seus conteúdos, sem que, de uma maneira geral, lhes tenham ensinado a ler textos informativos” (Colomer e Camps, 2002: 5). Para tal importa levar a cabo um conjunto de estratégias que analisaremos um pouco mais à frente na presente dissertação mas também se faz urgente uma interpretação correta da compreensão leitora por parte dos agentes a quem compete a transmissão dessas estratégias aos alunos, pois que o conhecimento teórico dos fatores envolvidos na compreensão favorece o processo de identificação das dificuldades e a construção de alternativas que visam a sua eliminação (Alliend e Coldemarín, 1987).

Dentro deste enquadramento Alliend e Coldemarín referem que “o problema da avaliação da compreensão leitora deverá colocar-se como função do nível da habilidade leitora da pessoa e sua relação com o grau de complexidade do material impresso”. (Alliend e Coldemarín, 1987: 141). Para estes autores a melhor maneira de aferir acerca dos referidos níveis passa pela aplicação da taxonomia de Barret que encerra as dimensões cognoscitivas e objetivas da compreensão leitora. Assim, para que a avaliação seja efetivada, os autores descrevem três níveis de compreensão leitora.

O primeiro é o nível de compreensão literal que diz respeito às informações explícitas, aquelas informações que estão de facto evidentes no conteúdo do texto e não deixam qualquer tipo de margem a outro tipo de interpretações.

O nível da compreensão interpretativa ou inferencial, outra forma de serem compreendidas as leituras efetuadas, pressupõe o uso de ideias e informações por parte do leitor que, de alguma forma, se apresentem explícitas no texto, mas que exijam o uso da intuição e da experiência pessoal para que se possam construir conjeturas e hipóteses. Esse tipo de compreensão ocorre por meio da inferência de detalhes, de ideias principais, de sequências, da relação causa e efeito e até dos personagens.

No terceiro nível, o da compreensão crítica, o leitor formula um juízo de valor, compara as ideias apresentadas no texto com critérios externos que resultaram da leitura de outros textos ou com critérios internos que advêm da experiência de vida do leitor, do aporte de conhecimentos que o caracterize, bem assim como dos valores que lhe moldam a personalidade. Os juízos que resultam deste nível de compreensão não têm,

necessariamente que ser afetos à realidade, eles podem também ser juízos de fantasia ou de ficção, e por isso, neste nível a componente dos valores de personalidade tem um peso importante. O que se pede aqui é que o leitor faça, de facto, a distinção entre o que é real e aquilo que é meramente fruto da imaginação fértil do escritor, ou lhe foi soprado pelas suas musas fantásticas, para que, por meio dessa destrição, seja depois capaz de emitir julgamentos acerca das atitudes dos personagens.

A proposta de construção de competências de compreensão leitora por meio dos conhecimentos dos seus níveis defendida por Alliend e Coldemarín (1987) foi, entretanto, alvo de algumas considerações e da introdução de melhorias, dando origem a uma versão recente que tem em Lihón, (2008) o seu autor, e que continua a ser composta por três níveis de compreensão diferentes: o nível da análise, o nível inferencial e o nível crítico-valorativo. Esta versão atualizada de entendimento dos níveis da compreensão leitora beneficia do facto de procurar estabelecer a autonomia no leitor, conferindo-lhes entusiasmo e ferramentas de compreensão que passam pela estratégia de promoção da assimilação da leitura.

Assim, ao nível da análise, também chamado de nível textual, integram-se os subníveis: literal, nível de retenção e organizacional, sendo que todos têm em comum o facto de se relacionarem com o texto, seja por meio da informação explícita de que falavam Alliend e Coldemarín (1987), ou por via da captação de conteúdos e da ordenação dos elementos que compõem o texto.

O nível de compreensão leitora chamado de nível literal tem enfoque nas ideias e nas informações que estão explícitas no texto e funciona por meio do reconhecimento e da evocação de factos. Neste nível, os signos escritos são descodificados de forma que os sinais visuais e sonoros se convertam em informação e se possam reconhecer os pormenores para que sejam transformados na compreensão das ideias principais ou do parágrafo ou do texto todo. Este nível de compreensão apontado por Lihón (2008) é correspondente ao nível que granjeia o mesmo nome na proposta avançada por Alliend e Coldemarín (1987), e portanto corresponde ao nível onde se recupera e reorganiza a informação por via da realização de classificações, resumos e sínteses.

No segundo nível, o nível inferencial, vão ser estabelecidas as relações entre o que o texto diz e aquilo que está para além do texto. É aqui que aquilo que se leu vai ser explicado de uma forma mais ampla, não só com o que o escritor ofereceu, mas também com as informações e as experiências anteriores. Lihón (2008) define o nível inferencial como sendo o processo “de comprensión lectora mediante el cual se induce y desprende algo del texto, detalle que no estaba explícito pero que es inherente, que está inmerso y relacionado directamente al texto. Mediante la inferencia se extrae, revela y aclara algo que estaba contenido aunque velado y oscuro en un escrito. Derivamos algo espontáneo y pertinente del texto, refiriéndose a aspectos que están allí, pero no de manera clara” (Lihón, 2008: 54).

É por meio deste nível de compreensão leitora que vamos ao encontro da definição que Golder & Gaonac`H (2002) avançaram para a mesma quando consideraram que a compreensão leitora consistia na construção de um “modelo mental de situación en el cual la información del texto se elabora e interpreta a partir de los conocimientos previos de los lectores, y se integra en éstos. Esos conocimientos previos facilitan la activación de cierto número de procesos esenciales para la comprensión del texto: inferencias para restablecer lo implícito” (Golder & Gaonac`H 2002: 126).

Por último, no nível crítico-valorativo ou nível contextual, são combinados os elementos do texto até que se consiga a construção de uma nova estrutura por meio da combinação de experiências prévias com os materiais apresentados pelo texto. Aqui estão integrados os níveis de interpretação, valorização e de criatividade e é onde ocorre a síntese a “operación mental y anímica de la mayor importancia y hasta excelencia que une mundos y realidades diferentes; fusiona contrarios y opuestos en una perspectiva nueva, vinculando lo estable e incommovible que ofrece el texto con la realidad inmediata, huidiza y efímera. Junta el mundo del texto con la vida del lector y con la circunstancia inmediata que se vive e interesa transformar” (Lihón, 2008, p. 56).

É neste nível de compreensão leitora que o leitor é chamado a emitir juízos de valor, ou seja, a fazer uma compreensão valorativa, tendo em conta qualidades de exatidão, aceitabilidade e probabilidade. São juízos de valor que dependem da experiência do leitor e que podem aferir sobre a realidade ou incidir em fantasias,

podem considerar a adequação de validade do texto, ou seja, estar sujeito à comparação entre o que se leu e outras fontes que abordem o mesmo tema; podem ser juízos de apropriação, e até de recusa ou de aceitação, dependendo do código moral e do sistema de valores do leitor (Camba, 2006). A partir dos juízos de valor vai ser possível ao leitor estabelecer uma opinião acerca do conteúdo lido e por isso aqui também se encerra o nível de compreensão criativo, uma vez que da opinião formada podem criar-se novas ideias, novos textos, novas realidades e, sobretudo, novos e sólidos conhecimentos.

2.2. Processos ou modelos de compreensão leitora (processo ascendente e descendente)

Já vimos que a compreensão leitora, enquanto objetivo final, do complexo e multifacetado processo de leitura, é também ela um processo e não apenas um produto ou parte do processo global que o ato de ler implica. Vimos ainda que a participação e, sobretudo, a contribuição do leitor é determinante para o desenvolvimento e a ocorrência da compreensão leitora e é nesta interação entre quem lê e o que é lido que a compreensão se torna possível. Neste movimento donde resulta conhecimento entre o que está escrito e o que passa da escrita para o sistema cognitivo do sujeito são postos em funcionamento e em interação contínua todo um conjunto de estruturas, estratégias e conhecimentos que permitem que os significados de um texto sejam operados em torno de um modelo mental. A compreensão leitora envolve, portanto a construção e a integração de proposições e também compreende a aplicação de conhecimentos prévios e de expectativas e motivações pessoais (González & Romero, 2001). Em suma, e se tal se afigura permitido, podemos afirmar que a compreensão leitora compreende todos os mecanismos afetos à leitura e muito mais, porque ela só ocorre verdadeiramente quando integra em si mesma a compreensão dos elementos da frase, os processos orientados para a procura de coerência entre as frases, os processos que visam a construção de modelos mentais dos textos lidos, os processos que facilitam a visão de conjunto daquilo que se leu e que, por sua vez, vão permitir a captação dos elementos essenciais

do contexto e levantar hipóteses através da integração da informação nos conhecimentos anteriores.

Na sua explícita complexidade, a compreensão leitora só se torna possível quando devidamente articulada por meio de processos, ou de modelos, empregues com o propósito claro de a tornar possível, tanto do ponto de vista do leitor quanto do ponto de vista da formação do leitor.

De acordo com o estado da arte actual, é possível aferir que um bom aporte de autores (Català, Català, Molina, & Monclús, 2001; Herber, 1978; Pearson & Johnson, 1978; Smith, 1980; Smith & Barrett, 1979; Swaby, 1989) sustenta que os melhores modelos para explicar o processo da compreensão leitora são o modelo ascendente, o modelo descendente e o modelo interativo.

O modelo ascendente, tal como o próprio nome indica, ocorre no sentido de baixo para cima e é fundamentado com base em propostas psicológicas que tiveram grande impacto no princípio do século XX e formam tidas em linha de conta até à década de 70 dessa centúria. Tratava-se de propostas *conductistas* que assentavam no pressuposto de que a leitura era um processo sequencial, organizado hierarquicamente, através do qual o leitor era levado a colocar em prática as suas habilidades de descodificação, usando sempre a mesma trajetória, linear e unidirecional, que começava na perceção e na identificação dos grafemas e na associação destes aos fonemas correspondentes, para dar lugar ao reconhecimento das sílabas, depois das palavras que essas sílabas formavam, seguindo-se as frases e assim sucessivamente, até que fosse possível interpretar a peça lexical complexa e o significado textual completo (Monográficos marco ELE).

De acordo com a interpretação do modelo ascendente o texto era considerado como uma única fonte de conhecimento, uma fonte absoluta de informação e o guardador autêntico dos significados das palavras e das suas relações no puzzle lexical, mas só enquanto o leitor, sujeito capaz de ler palavras, não olhasse para ele e desse início à leitura, pois, assim que tal atividade se iniciasse, o tesouro escondido da significação passava para a mão do leitor e a compreensão ocorria de forma automática (Idem).

Tal como podemos ver, este modelo revestia-se de alguma simpatia para com todo o processo de compreensão leitora e exigia apenas o esforço da leitura mecanizada dando como recompensa a interpretação. O leitor só tinha que ler. Era o mesmo que pensávamos enquanto leitores sedentos pelos significados do dicionário no sentido ascendente que começava no A e que no Z nos contemplaria com toda a sabedoria do mundo!

A visão apontada pelo modelo descendente vem contrariar um pouco esta questão do facilitismo da compreensão leitora, retirando responsabilidade e autoridade ao texto para a passar para as mãos, os olhos e principalmente o cérebro, daqueles que lêem. No modelo descendente o leitor é o verdadeiro protagonista do processo. É ao leitor que cabe a responsabilidade de levar a cabo uma trajetória linear descendente, que se caracteriza pelo perpassar dos olhos ao longo do texto, como se de um voo planado de águia se tratasse, com o fim, ou claro propósito, de identificar um *continuum* linguístico que vá ao encontro das suas próprias expectativas.

No modelo descendente a compreensão leitora aparece condicionada pela intenção do leitor e caracteriza-se pelo relacionamento que o próprio leitor estabelece entre aquilo que espera encontrar e as suas habilidades de interpretação. Assim neste modelo a compreensão infere com “la mayor o menor capacidad del lector para actualizar los esquemas mentales más adecuados a la hora de inferir información significativa del texto e ir anticipando, a medida que avanza la lectura, su posible contenido a través de la generación de hipótesis. El lector apunta así hacia el texto y activa todo un arsenal cognitivo de conocimientos previos y de expectativas propias que, a modo de lente telescópica, lo va barriendo en busca de pistas textuales mínimas que orienten el proceso de comprensión.” (Monográficos marco ELE, 2008, p. 152).

Como se pode concluir o modelo descendente coloca toda a responsabilidade da compreensão leitora no leitor, depende das suas capacidades de decodificação e pressupõe que o trabalho de compreensão comece pela fixação nos níveis inferiores do texto, como os signos gráficos e as palavras, e vá subindo então para a formação das unidades linguísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto.

Aparentemente oposto ao modelo ascendente, o modelo que sacraliza o texto e coloca no topo da pirâmide das responsabilidades de compreensão o leitor não pode funcionar sem o primeiro e o primeiro, o modelo ascendente, também não será capaz de conferir resultados satisfatórios se não se interligar ao leitor e às suas habilidades. Assim um e outro só podem ser levados a cabo simultaneamente e só na sua interrelação é que a compreensão leitora se torna eficaz.

Esta constatação viria a ser a base de construção do modelo interativo, que não é mais do que a conjugação a que fizemos alusão ainda há pouco. De acordo com Cassany (1998), este último processo de compreensão leitora “sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Es como si el lector comparase mentalmente dos fotografías de un mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce, y que a partir de las diferencias que encuentra elaborar una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituiría a la que tenía anteriormente en la mente.” (Cassany, 1998: 204).

Cassany (1998) vem propor uma nova modalidade porque encontra no modelo descendente e no modelo ascendente razões de discordância, salientando, entre elas, o facto de os modelos anteriores se mostrarem radicais quanto à atribuição de responsabilidades no momento da compreensão. De acordo com a visão avançada na sua proposta, nem o leitor nem o texto têm responsabilidades de compreensão exclusivas uma vez que os significados que estão no texto só podem ser interpretados se o leitor dispuser de mecanismos que favoreçam a sua descodificação e, da mesma forma, estes mecanismos só podem funcionar convenientemente se o texto tiver, de facto, significados implícitos. É por isso que no modelo interativo o processo de compreensão é concebido de forma interativa onde o texto e os conhecimentos que o leitor possui pesam de igual forma na balança da compreensão leitora.

2.3. Estratégias que conduzem à compreensão leitora

A primeira e grande etapa de compreensão leitora que nós próprios, enquanto leitores que objetivam a compreensão literal (entendida enquanto a reorganização das

ideias e das informações correspondentes à temática complexa da matéria em estudo na presente dissertação), fazemos acerca do que temos vindo a apresentar em síntese é a de que a compreensão leitora se traduz numa tarefa complexa, difícil de alcançar, mesmo quando abordada sob o ponto de vista da sua prática. Assim, e tal como é suposto ocorrer sempre que nos deparamos com tarefas complexas, os sujeitos devem munir-se de estratégias que ajudem à realização das atividades, as desconstruam na sua complexidade e tornem possível a sua concretização. É por isso que a compreensão leitora também tem estratégias que favorecem a compreensão de um texto e a criação de conhecimentos novos.

A compreensão leitora pressupõe então que o leitor seja capaz de lidar com essas estratégias, que também podem ser consideradas habilidades ou técnicas de extração ou seleção de informação dos textos. A tarefa daqueles que “constroem leitores”, dos professores e dos educadores para a leitura, reside precisamente aqui: na arte de ensinar estas estratégias. “É preciso ensinar e treinar estas capacidades através do recurso a situações de ensino explícito da leitura: aprender a «agarrar» rapidamente o tema do texto, reconhecer indicadores importantes para a compreensão, variar a velocidade de leitura em função dos objetivos da tarefa, aprender a «saltar» excertos e saber recuperá-los sempre que necessário, controlar predições e antecipações feitas, assegurar-se da boa compreensão da mensagem” (Costa, 1996: 70).

Para além das estratégias que vimos aqui defendidas por Costa (1996), importa que se sublinhem outras que também devem estar incluídas na caixinha de ferramentas da compreensão leitora, pois também é necessário que os leitores sejam capazes de resolver dúvidas, sejam capazes de aferir em que momentos devem voltar atrás na leitura e de identificar inferências corretas, e de, na generalidade, tomar decisões que favoreçam a leitura e a levem à meta desejada: a compreensão.

Assim, neste complexo emaranhado teórico, podemos desenhar a conclusão de que as estratégias são as formas que o leitor usa para autorregular a metacognição, que se liga de forma intrínseca à cognição, sem a qual, como já sabemos, não poderá ocorrer a leitura, muito menos a sua compreensão. Interligadas, mas distintas, uma apresenta-se como o pensamento acerca do pensamento, tendo por função aferir se os objetivos

cognitivos foram atingidos: é a metacognição; e a outra, a cognição trabalha no sentido de alcançar a compreensão. É nesta engrenagem que o leitor se torna um sujeito leitor capaz de perceber se compreendeu ou não o que leu e só através desta relação é que o leitor pode corrigir e alterar estratégias que venham a favorecer a compreensão futura.

As estratégias de compreensão leitora não funcionam em apartado dos restantes conhecimentos que a leitura implica. Por isso, devem ser ensinadas ao mesmo tempo que se ensina a leitura, logo desde o momento em que o primeiro signo gráfico é apresentado à criança, através de um *poster* ou de uma figura.

Quando se preparam estratégias que favoreçam a compreensão leitora, importa que se dê primazia à explicitação das diferentes estruturas apresentadas pelos textos e se ensinem os alunos a extrair informação do que é lido (Reis et al., 2009); deve-se também favorecer estratégias que visem o aumento do vocabulário das crianças logo desde o jardim-de-infância (Duke e Block, 2012), que podem aconselhar à colocação do dicionário debaixo da almofada – estratégia que não resulta em conhecimentos como bem sabemos mas que, certamente, vai favorecer a construção do imaginário; deve-se promover a estratégias de recolha de informações dentro dos textos (Ministério da Educação, 2004: 103); deve-se propor a análise das relações pergunta resposta (Giasson, 1993) e até mesmo sugerir que a construção da resposta tenha por base a relação entre aquilo que o aluno sabe e o autor diz (Giasson, 1993), e tantas outras sugestões que só o contexto e as necessidades específicas do educador para a Leitura e do próprio leitor poderão vir a determinar.

Capítulo 2. – Enquadramento e contextualização metodológica

1. Enquadramento e contextualização metodológica

Para levar a cabo a presente investigação, fomos instigados e motivados pelas nossas vivências profissionais e pela convicção de que os estudantes atribuem uma grande importância ao processo de leitura. Com ela pretendemos aferir acerca das estratégias que os educadores, entendidos aqui enquanto pais e professores, devem adotar para instigar nos alunos o gosto e o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Sabendo que cada situação é vivida num espaço e tempo concretos, e tendo em conta o facto de que poderíamos beneficiar no processo de aquisição de dados por via da situação relacional que estabelecemos com os nossos alunos em ambiente de sala de aula, optámos por empreender um processo investigativo baseado numa abordagem qualitativa de tipo Estudo de Caso.

1.1. Identificação do problema

A presente investigação tem por finalidade perceber os processos e as dinâmicas envolvidas no processo de leitura, dando enfoque substancial à componente da compreensão leitora, para, através deles aferir acerca das estratégias que possam vir a ser usadas com vista a favorecer a aprendizagem da leitura e, sobretudo, a desenvolver junto dos nossos alunos o gosto por esta atividade complexa.

Tal como ficou demonstrado na parte teórica da presente investigação, a leitura é um mecanismo indispensável à aquisição e fixação de conhecimentos e pode também constituir objeto de prazer. Por esta via, continua a ser fonte de enriquecimento cultural, eis porque é de extrema importância tanto na formação do indivíduo, quanto para o desenvolvimento global e generalizado das sociedades. Na mesma componente da presente investigação, ficou ainda demonstrado que o gosto pela leitura pode e deve ser

estimulado, preferencialmente, desde a mais tenra idade (Pennac, 2001), pelo que importa que se definam quais as estratégias a usar com vista ao favorecimento do gosto pela leitura e desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, seja no contexto de sala de aula, seja em casa junto dos seus familiares.

1.2. Questão de investigação

Indagar o ‘ponto nevrálgico da investigação científica’ não é uma tarefa linear e fácil, porque a investigação, que se traduz naturalmente na procura de algo, implica hesitações, desvios e incertezas (Quivy & Campenhoudt, 2008). Torna-se então necessário escolher um fio condutor o mais claro possível. Assim, diz-se, o investigador deve procurar enunciar o seu projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida. Pois bem, com vista a materializar o conselho dos autores citados, formulamos a seguinte questão de partida para a nossa investigação:

“Que estratégias devem os professores adotar para fazer com que os seus alunos gostem de ler?”

1.3. Definição dos objetivos

Os objetivos que nos propomos atingir ao longo deste percurso investigativo estão focados na necessidade de aferir:

- Há correlação leitura/interpretação?
- Em que medida a prática continuada da leitura favorece a interpretação?
- É possível estimular o desenvolvimento do gosto pela leitura nos alunos através do uso de estratégias adequadas?
- Quais são as estratégias que melhor se aplicam ao ensino da leitura, incrementando o interesse dos alunos pela leitura funcional e pela leitura literária?

1.4. Desenho do estudo – Estudo de Caso

O presente estudo aplica-se a um contexto particular e, portanto, a nossa escolha metodológica é de cariz exploratório. Esta é, de resto, a característica que lhe vai conferir sustentabilidade na procura de informações, tal como disseram Denzin e Lincoln (2006).

Considerando a mesma característica e também o facto de que os fenómenos foram estudados no seu contexto natural, procurando interpretá-los e recolhendo materiais que sejam capazes de os descrever de maneira que contribuam para o aumento da sua compreensão (Denzin & Lincoln, 2000), optamos por levar a cabo uma metodologia do tipo estudo de caso.

O estudo de caso, tal como afirmou Sarmento (2000), é um “formato que apresenta a plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais” (Sarmento, 2000: 1), motivo pelo qual considerámos ser o formato mais adequado à investigação.

1.5. Instrumentos de recolha de dados

A bibliografia publicada, à qual acedemos por meio de livros, artigos científicos e teses de mestrado, constituíram a primeira fonte de recolha de dados e aquela que nos permitiu aprofundar conhecimentos com vista a sustentar o trabalho empreendido. A observação em contexto de sala de aula e a aplicação de um questionário de diagnóstico foram outras importantes fontes de acesso à informação. Trata-se de técnicas de recolha que, como considera Carmo & Ferreira (1998), são: “Procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, suscetíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em causa. A escolha das técnicas depende do objetivo que se quer atingir, o qual, por sua vez, está ligado ao método de trabalho” (Carmo & Ferreira, 1998: 175).

1.6. Amostra

Para levar a cabo a presente investigação optamos por analisar uma amostra não probabilística. Esta amostragem, tal como consideraram Carmo e Ferreira (1998), é seleccionada com base em critérios de escolha intencional que vão ser utilizados de forma sistemática tendo em vista determinar as unidades da população que fazem parte da amostra.

2. Implementação do projeto de investigação-ação

Com vista à concretização da investigação acima descrita, criamos uma grelha de observação de leitura onde foi registada a informação para cada aula assistida.

Grelha de registo de avaliação da leitura em voz alta						
1.º Período Ano letivo: 14 / 15						
Turma: 6 N.º / Nome	Expressividade (adequação ao conteúdo)	Pronúncia correta	Omissão / repetição de palavras	Respeito pela pontuação	Ritmo	Tom de voz
1. Adriana Lopes	+/-	+	-	+	+	+
2. Ana F. Ribeiro	+	+	-	+	+	+
3. Ana D. Ribeiro	+	+	-	+	+	+
4. Ana Ribeiro	+	+	-	+	+	+
5. António Costa	+	+	-	+	+	+
6. Bruno F. Costa	+	+	-	+	+	+/-
7. Bruno F. Costa	+	+	-	+	+	+/-
8. Diogo Costa	+	+	-	+	+	+
9. Diogo Costa	+	+	-	+	+	+
10. Diogo Costa	+/-	+	-	+	+	-
11. Diogo Costa	-	+/-	+	+/-	-	+/-
12. Diogo Costa	+/-	+	-	+	+/-	+/-
13. Hugo Silva	+	+	-	+	+	+/-
14. José Silva	+	+	-	+	+	+
15. José Silva	+	+	-	+	+	+/-
16. João Silva	+	+	-	+	+	+
17. João Silva	+	+	-	+	+	+
18. João Silva	+	+	-	+	+	+
19. João Silva	+	+	-	+	+	+
20. João Silva	+	+	-	+	+	+/-
21. João Silva	+	+	-	+	+	-
22. João Silva	+	+	-	+	+	+
23. João Silva	+	+	-	+	+	+
24. João Silva	+	+	-	+	+	+
25. João Silva	+	+	-	+	+	+
26. João Silva	+	+	-	+	+	+
27. João Silva	+	+	-	+	+	+
28. João Silva	+	+	-	+	+	+
29. João Silva	+	+	-	+	+	+
30. João Silva	+	+	-	+	+	+

preencher com os símbolos [+], [-] e [+/-] ou com indicação do número de ocorrências.

Figura 1 - Grelha de registo de avaliação da leitura em voz alta

Através desta recolha inicial, foi possível verificar que os alunos, regra geral, possuem um bom domínio da leitura, no que concerne aos parâmetros da expressividade, pronuncia, omissão/repetição de palavras, respeito pela pontuação e ritmo. Não é alheio o facto de nos terem cabido turmas excelentes.

Relativamente ao item “tom de voz”, alguns alunos mais tímidos, e sobretudo nas aulas de Espanhol, liam muito baixo. Esta recolha foi bastante útil, pois permitiu sinalizar os alunos com mais dificuldades e, aquando da implementação das unidades didáticas, trabalhar com eles no sentido de aperfeiçoar essas faltas.

2.1. Processo de elaboração do questionário

Face ao objetivo deste estudo, utilizamos como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário, que “consiste numa interrogação sistemática de um conjunto de indivíduos normalmente representativos de uma população global, com o objetivo de proceder a inferências e generalizações” (Gonçalves, 1998:66). Os inquéritos têm diversas vantagens, pois constituem “uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação” (Bell, 2004: 3). Além disso, é relativamente fácil de administrar, dado que a análise estatística agiliza a análise das respostas. Esta técnica permite, ainda, a recolha de informação de um grande número de pessoas e também facilita a confidencialidade, uma vez que o inquirido pode responder com mais sinceridade por o questionário garantir o anonimato.

Na elaboração do questionário é fundamental delimitar o âmbito das perguntas, as quais devem estar em sintonia com os objetivos da investigação. Para isso, mereceu da nossa parte uma suficiente recolha bibliográfica da literatura que envolve a temática da leitura e da compreensão/interpretação.

Relativamente à estrutura do inquérito por questionário utilizado neste trabalho, e que se apresenta em anexo (ver Anexo 1), é constituído por um cabeçalho com a apresentação e o objetivo do estudo, e 11 perguntas divididas em duas partes. A primeira parte contém perguntas de cariz pessoal e a segunda destina-se a obter

informação sobre hábitos de leitura, tipos de leitor, disciplina da leitura e estratégias que conduzem à compreensão leitora.

Optamos por colocar apenas perguntas de resposta fechada, pois têm a vantagem de ser processadas e codificadas mais facilmente, e também porque vão ao encontro da opção metodológica seguida.

Aquando da redação do questionário, foi nossa pretensão utilizar uma linguagem simples e objetiva, que não conduzisse a ambiguidades. Além disso, preocupamo-nos com a ordem das questões, de forma que tivessem uma sequência lógica, e com o aspeto do inquérito para que fosse apelativo e de fácil resposta.

Elaborada a versão experimental do inquérito, procedeu-se a uma aplicação preliminar. Esta aplicação prévia tinha como principal objetivo o ensaio das condições de standardização, nomeadamente aspetos de cronometragem, esclarecimento de dúvidas e interpretação das questões. Com isto pretendíamos comprovar se as perguntas colocadas no inquérito eram adequadas para obter a informação necessária, criando deste modo, um instrumento de medição o mais rigoroso possível. Foi submetido a uma amostra reduzida de seis elementos com características semelhantes à amostra do estudo em questão, sendo opinião unânime que o questionário desenvolvido primava pela linguagem acessível e pelo rápido preenchimento (uma média de 5 minutos).

Durante o preenchimento dois alunos questionaram se na pergunta 10: “Quando estás em casa e não entendes a informação de um texto, o que fazes?” poderiam escolher mais que uma opção. Como a finalidade de um pré-teste é dissipar todas as dúvidas, tomamos em consideração a falha apontada e acrescentamos à pergunta 9 a instrução: “Podes assinalar mais do que uma opção”. Além desta pequena alteração não foram apresentadas quaisquer dificuldades, não sendo necessário modificar o corpo da pergunta nem o formato do questionário.

Após o processo de testagem e depois de fazer a alteração sugerida, o inquérito encontrava-se pronto para ser aplicado na amostra completa. A versão final do questionário foi finalmente aplicada nos dias 6, 7 e 8 de janeiro de 2014, sendo preenchido nos 15 minutos iniciais do horário letivo e na própria sala de aula. Contamos com a melhor colaboração dos professores. A aplicação foi feita na Escola EB2/3 Prof.

Carlos Teixeira, em Fafe, numa amostra de 112 alunos de 7.º e 9.º anos. Convém salientar que o preenchimento correu dentro da normalidade e não foi solicitada a ajuda para esclarecer qualquer dúvida adicional.

No processamento e posterior análise de dados, foi utilizado o programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 21 para Windows, uma vez que é a ferramenta mais adequada para tratar este tipo de informação.

De modo a testar a fiabilidade do nosso estudo, procuraremos no nosso percurso analítico salvaguardar a objetividade da informação recolhida e garantir que a nossa descrição seria a mais rigorosa possível.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Antes da exposição dos resultados obtidos, apresentamos, no Quadro 1, a amostra do estudo, com um total de 112 inquiridos, pelo ano de escolaridade e pela variável sexo.

	n	%		N	%
Feminino	50	44,6	7º ano	58	51,8
Masculino	62	55,4	9º ano	54	48,2
Total	112	100,0	Total	112	100,0

Quadro 1- Distribuição da amostra

Na distribuição da amostra segundo a variável sexo, observa-se uma ligeira predominância do sexo masculino, 55,4%, frente ao sexo feminino, 44,6%.

No que concerne ao ano de escolaridade, a amostra é equilibrada, pois os anos frequentados pelos alunos representam, cada um, quase metade do total da amostra, ou seja, temos o 7º ano com 51,8% e o 9º ano com 48,2%.

No Gráfico 1 podemos constatar que em ambos os anos de escolaridade a distribuição por sexo é equilibrada, apesar de no grupo de alunos do 7.º ano se observar uma maior representação do sexo masculino (60,3%).

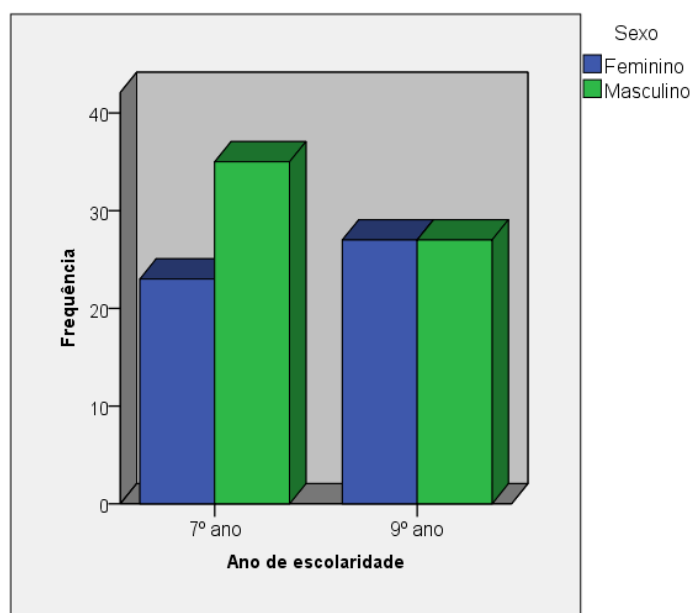


Figura 2 – Distribuição da amostra

Dado que o tema do trabalho está vinculado aos hábitos de leitura, tornou-se fundamental verificar o número médio de horas semanais que os inquiridos dedicam à leitura:

Quadro 2- Tempo semanal dedicado à leitura

	Menos de 1 hora		De 1 a 3 horas		De 3 a 5 horas		De 5 a 7 horas		Mais de 7 horas	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Livros da escola	51	45,5	33	29,5	15	13,4	7	6,3	6	5,4
Livro de literatura (extra programa)	55	49,1	43	38,4	7	6,3	3	2,7	4	3,6
Jornais	84	75,0	21	18,8	2	1,8	2	1,8	3	2,7
Revistas	68	61,8	32	29,1	6	5,5	2	1,8	2	1,8
Leitura <i>on-line</i> / livro eletrónico	55	50,0	26	23,6	22	20,0	3	2,7	4	3,6

Através da leitura do Quadro 2, verificamos que em todos os itens a resposta mais frequente se situa na opção “menos de uma hora”, destacando-se a leitura de jornais

com 75,0% dos inquiridos a assinalar esta opção. Ressalvamos ainda que 45,5% da amostra referiu que dedica “menos de uma hora” aos livros da escola.

De “1 a 3 horas”, 38,4% afirmam que leem livros de literatura (extra programa) e 20,0% dedica “3 a 5 horas” à leitura *on-line*/livro eletrónico. Nas duas últimas opções da escala de Likert, de “5 a 7 horas” e “Mais de 7 horas”, localiza-se a menor percentagem de respostas dadas.

Os resultados obtidos no Quadro 2, relativamente ao tempo dedicado à leitura *on-line*/ livro eletrónico, vão ao encontro da opinião dos alunos quando confrontados com a pergunta “O que achas do livro eletrónico?”, sendo que 77,7% aprecia, 69,6% afirma ler e 53,6% considera que é pior ou equivalente ao livro em papel.

Como se sabe, os adolescentes de hoje são filhos de uma sociedade *sui generis* que os ocupa demasiado com atividades extra-escola que comprometem o tempo dedicado à leitura. Por outro lado, a revolução tecnológica provocada pelo desenvolvimento das novas tecnologias e pela comunicação massificada trouxe consigo inúmeras mudanças onde o formato do livro desperta pouco interesse e é visto como pouco apelativo.

Estamos enquadrados em plena era da informação e do conhecimento em que o mundo da tecnologia projeta a miragem de supor que, pelo facto de estarmos conectados a grandes fontes de informação, já teremos resolvidos todos os nossos problemas. Isto não é de todo verdade, porque “esses bancos de informação apenas são úteis aos que sabem ler a informação. Um burro ligado à internet continua a ser um burro” (Marina & Válgoma, 2007:36). Além disso, muita dessa informação não é vigiada e carece, portanto, de rigor.

Para fazer face à nova era do conhecimento que se situa à distância de um *click* e aos novos modos de vida de uma sociedade cada vez mais pragmática, os leitores precisam não só de dominar o nível básico das competências de leitura, como também o seu uso. Reproduzindo as ideias de Inês Sim-Sim, “o mundo mudou, encolheu e tornou-se num lugar vertiginosamente interessante e perigoso” (2006: 11); e, como ocorre no mito da caverna de Platão, olhar a luz, ignorando as correntes, pode produzir uma espécie de luz que cega.

No Quadro 3, encontram-se expostos os dados relativos ao motivo da leitura do último livro que os inquiridos leram.

Quadro 3- Motivos da leitura do último livro

	n	%
Leitura obrigatória do curriculum escolar	41	36,6
Consulta para um trabalho da escola	5	4,5
Para melhorar o nível cultural	14	12,5
Por prazer	50	44,6
Por utilidade	2	1,8
Total	112	100,0

Podemos observar que os motivos mais apontados por estes alunos foram "Por prazer" (44,6%) e "Leitura obrigatória do curriculum escolar" (36,6%).

A propósito da leitura obrigatória, Daniel Pennac (2001) deixa claro no seu livro *Como um romance* que o amor pelos livros não se conquista impondo a leitura. Acrescenta ainda o autor que o ato de «ler» sempre esteve associado à aula de Português, onde a liberdade da escolha das leituras nunca foi da responsabilidade dos alunos. Em suma, a prática da leitura acaba por ser mais uma imposição do que uma escolha pessoal. Além disso, por vezes o anacronismo dos programas é visto como um forte destruidor dos potenciais leitores, pois a leitura é convertida em algo obrigatório, resultando, deste modo, num método de ensino monótono e repetitivo.

Nenhum método deve destruir o gosto pela leitura. Numa fase em que esta ainda não está consolidada e em que a dificuldade dos textos vai aumentando, pode ocorrer que os estudantes, desmotivados, desistam de ler. Ler aprende-se na escola, mas amar a leitura não. Neste sentido, a leitura nunca pode ser vista como um ato de resistência. O mesmo autor sugere que para haver uma reconciliação com os livros não se deve pedir nada em troca e que “o prazer de ler começa pelo direito de não exercê-lo, ou a fazê-lo como e quando apetecer” (Pennac, 2001:103).

Consideramos ainda pertinente acrescentar, que o motivo menos apontado pelos inquiridos foi "Por utilidade" (1,8%).

Numa tentativa de querer perceber a importância do contexto familiar na promoção dos hábitos de leitura, foi questionado aos inquiridos “Para além dos manuais escolares, quantos livros tens em casa aproximadamente?” As respostas encontram-se ilustradas no seguinte Gráfico:

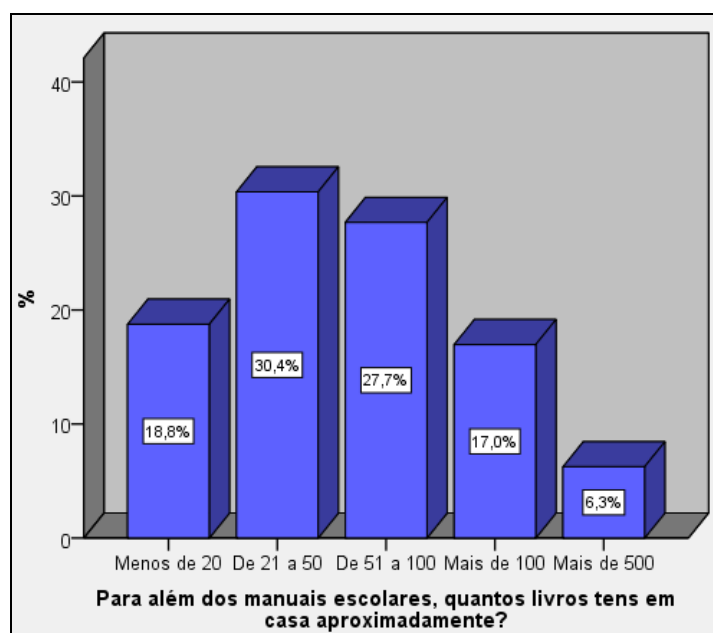


Gráfico 3

Pela análise do gráfico 2, podemos verificar que a maioria dos inquiridos revelou ter entre 21 a 50 (30,4%) e entre 51 a 100 (27,7%) livros em casa, para além dos manuais escolares. Apenas 6,3% dos inquiridos apontou ter mais de 500 livros.

Sabemos que a leitura é um hábito e, como a maioria dos hábitos, deve emergir ainda na infância, pois à medida que o percurso académico vai sendo mais complexo a exigência da leitura também aumenta. São vários os pedagogos, nomeadamente os inspirados pelas teorias do psicólogo russo Lev Vygotsky e especialmente os que se dedicam à alfabetização, que insistem na importância do processo de ler em voz alta às crianças para que elas criem hábitos de leitura.

Neste sentido, tornou-se pertinente questionar os inquiridos se, quando eram mais novos, os pais lhes liam e compravam livros. Os resultados encontram-se expostos no Quadro 4.

Quadro 4 – Hábitos de leitura na infância

Quando eras mais novo os teus pais:	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Bastantes vezes		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Liam-te livros?	7	6,3%	8	7,1%	27	24,1%	46	41,1%	24	21,4%
Compravam-te livros?	0	0,0%	4	3,6%	30	27,3%	47	42,7%	29	26,4%

De um modo geral, podemos constatar que as respostas dadas a estes itens se concentram maioritariamente na opção “Bastantes vezes”. De realçar que, todos os inquiridos revelaram que, quando eram mais novos, os seus pais lhes compravam livros e apenas 6,3% afirmou que os seus pais nunca lhes liam livros.

Os resultados obtidos são bastante favoráveis e, de facto, a leitura é um processo que tem início antes da sua aprendizagem formal, recaindo essencialmente sobre os pais, enquanto elementos de socialização primária. Na verdade, ouvir ler pela voz dos outros é das estratégias mais poderosas para fazer nascer a motivação para aprender a ler (Whitehurst & Lonigan, 1998). A criança é uma boa leitora desde o início e continuará a lê-lo, caso se encoraje o seu entusiasmo. De acordo com Bettelleim, este tipo de leitura, “ao contrário de qualquer outra forma de literatura, orienta a criança no sentido de descobrir a sua identidade e vocação, e sugere também quais as experiências para melhor desenvolver o seu carácter” (2006:34).

Na visão de Maria de Lourdes Dionísio de Sousa (1998), a evolução do gosto pela literatura encontra paralelo na forma como vemos e interpretamos o mundo, pelo que ler é viver. Segundo a mesma autora, a nossa visão do mundo é o resultado de uma acumulação de experiências passadas que nos possibilita expectar em relação ao futuro e interpretar o presente de uma forma cada vez mais eficiente.

Quadro 5 – Hábitos de leitura atuais

	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Nem concordo nem discordo		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Gosto de ler	5	4,5	4	3,6	29	25,9	33	29,5	41	36,6
Leio muito	9	8,1	16	14,4	36	32,4	33	29,7	17	15,3
Gostaria de ler mais	2	1,8	8	7,2	31	27,9	33	29,7	37	33,3
Os meus professores promovem a leitura	3	2,7	4	3,6	15	13,5	41	36,9	48	43,2
Os meus pais promovem a leitura em casa	2	1,8	5	4,6	22	20,2	33	30,3	47	43,1
Termino sempre os livros que começo a ler	9	8,2	10	9,1	17	15,5	29	26,4	45	40,9
Costumo ler mais nas férias	20	18,0	16	14,4	15	13,5	20	18,0	40	36,0

Através da análise do Quadro 5, inferimos, de um modo geral, que a maior percentagem de respostas se concentra nas opções de concordância. Verificamos que na afirmação “Gosto de ler”, 36,6% dos inquiridos concorda totalmente e 29,5% apenas concorda parcialmente. O item "Leio muito" obteve uma maior frequência na opção "Nem concordo nem discordo" (32,4%) e 33,3% gostaria de ler mais. Uma vez mais, constata-se o papel preponderante dos pais e dos professores na promoção da leitura, com 43,1% e 43,2% respetivamente. Nas férias, 36,0% afirmam que costumam ler mais e 40,9% termina sempre os livros que começa a ler, frente a 8,2% que abandonam a leitura a meio.

Quadro 6- Tipo de leitor

	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Bastantes vezes		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Distraís-te facilmente	18	16,1%	41	36,6%	35	31,3%	12	10,7%	6	5,4%
Esqueces-te do que lês	46	41,1%	32	28,6%	22	19,6%	9	8,0%	3	2,7%
Não compreendes o que lês	45	40,5%	41	36,9%	18	16,2%	4	3,6%	3	2,7%
Relacionas a informação do texto com o que já sabes	5	4,5%	14	12,5%	28	25,0%	42	37,5%	23	20,5%
Reconheces as ideias principais e secundárias de um texto sem dificuldade	4	3,6%	7	6,3%	26	23,2%	42	37,5%	33	29,5%

De acordo com os dados do Quadro 6, destacamos que as afirmações "Esqueces-te do que lêes" e "Não compreendes o que lêes" reuniram elevadas percentagens para a opção de resposta "Nunca" (41,1% e 40,5%, respetivamente). Quanto à afirmação "Distrais-te facilmente", verificamos que a opinião dos inquiridos está maioritariamente dividida entre "Poucas vezes" e "Algumas vezes". Uma percentagem considerável destes inquiridos (37,5%), assinalou "Bastantes vezes" nas perguntas "Relacionas a informação do texto com o que já sabes" e "Reconheces as ideias principais e secundárias de um texto sem dificuldade".

A propósito, assevera Maria Armanda Costa afirma que “quanto maior for o conhecimento do mundo e a experiência, que também se adquirem através da leitura, mais competente é o leitor.” (Costa. 1992:77). De facto, para se formar um leitor eficiente há, pois, que percorrer um longo e lento, mas imprescindível percurso, que se vai desbravando através da aquisição de conhecimentos em vários domínios e da apropriação de estratégias de leitura/ compreensão, que permitirão a elaboração de imagens mentais cada vez mais elaboradas. Assim, se num primeiro estado as imagens mentais são rudimentares e imediatas, nos estados subsequentes vão-se tornando cada vez mais ricas.

Tentamos averiguar como os alunos agem quando estão em casa e não entendem a informação de um texto. Os resultados obtidos encontram-se resumidos no Quadro 7.

Quadro 7 – Atitudes perante o desconhecimento de informação

	N	%
Recomeças a leitura desde o início	70	62,5%
Recorres aos teus familiares	43	38,4%
Solucionas o problema por ti (recorrendo ao dicionário, ao Google...)	47	42,0%
Continuas a ler mesmo sem compreender	18	16,1%
Desistes e perguntas ao professor na escola	9	8,0%
Desistes e não perguntas ao professor na escola	2	1,8%

Com base nos resultados expostos no Quadro 7, podemos afirmar que a maioria dos alunos recomeça a leitura desde o início (62,5%) e uma elevada percentagem soluciona o problema por si (42,0%). Do ponto de vista de 38,4% dos alunos inquiridos, recorrer aos familiares é uma opção. Continuar a ler mesmo sem compreender, desistir, e perguntar ao professor na escola é considerado por uma percentagem reduzida dos inquiridos (16,1% e 8,0%); apenas 2 optam por desistir e não perguntar ao professor na escola (1,8%).

Ler é um processo pessoal e social complexo que exige que o leitor ponha em prática diferentes habilidades cognitivas e ative o seu conhecimento linguístico para interatuar com o texto, para compreender e para construir conhecimento a partir dele. Este processo complexo é, muitas vezes, apontado como um dos motivos para o baixo interesse dos adolescentes pela leitura. Não se trata de um ato de negação ou rebeldia, simplesmente ler é aborrecido, monótono ou difícil.

Maria de Lurdes Dionísio de Sousa (1998) identifica diferentes causas para a natureza “aborrecida” da leitura, mostrando que elas radicam em dificuldades sentidas a vários níveis: ao nível da compreensão do sentido das palavras, das unidades frásicas e textuais, dos mecanismos de coesão lexical e gramatical, da informação situacional implícita pelo recurso a quadros comuns, em dificuldades em estabelecer relações entre as partes de um texto, assim como em reconstituir a informação principal.

A este propósito, Maria Armada Costa diz que “processar a linguagem escrita é lidar com um objeto compósito, estruturado em níveis sucessivos classificáveis do ponto de vista linguístico” (nas áreas da fonologia, morfologia, sintaxe e semântica) ou puramente gráfico” (Costa, 1992:86). Afirma ainda a autora que um bom desempenho na compreensão de um texto “requer um conhecimento específico para o tratamento de cada nível organizacional que apoie processadores especializados que, funcionando interactivamente, procedam de modo produtivo ao tratamento de toda a informação disponível.” (*ibidem*). A leitura, acima de tudo, é um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidade e conhecimentos (Sim Sim, 2009:10). Quando o aluno revela estas dificuldades, ele rejeita a leitura porque não é capaz de compreender o que lê.

Independentemente do tipo de leitor ou do tipo de texto, e como alega Inês Sim-Sim (2006), “é no jogo entre a mestria das estruturas linguísticas que se determina a compreensão atingida pelo leitor” (2006:52).

Quadro 8 – Processo de leitura e compreensão

	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Nem concordo nem discordo		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Antes da leitura literária deve-se conhecer a vida e obra do autor	16	14,3	21	18,8	43	38,4	14	12,5	18	16,1
Quando se lê um texto em voz alta deve-se fazer ênfase na expressão oral	2	1,8	4	3,6	24	21,6	31	27,9	50	45,0
Sublinhar é importante, pois permite destacar as ideias essenciais	4	3,6	4	3,6	30	27,0	28	25,2	45	40,5
É importante fazer resumos depois de ler	9	8,0	9	8,0	44	39,3	27	24,1	23	20,5
Recorro a esquemas (sublinhado ou resumo) para captar o conteúdo	15	13,4	11	9,8	31	27,7	34	30,4	21	18,8
O desconhecimento do significado de algumas palavras influencia negativamente a compreensão do texto	6	5,4	7	6,3	34	30,6	33	29,7	31	27,9
Aprecio os textos literários usados nas aulas	4	3,6	7	6,3	25	22,5	46	41,4	29	26,1

Com base nos resultados apresentados no Quadro 8, podemos verificar um maior grau de concordância com as afirmações "Quando se lê um texto em voz alta deve-se fazer ênfase na expressão oral" (45,0% concorda totalmente e 27,9% concorda parcialmente), "Sublinhar é importante, pois permite destacar as ideias essenciais" (40,5% concorda totalmente e 25,2% concorda parcialmente) e "Aprecio os textos literários usados nas aulas" (26,1% concorda totalmente e 41,4% concorda parcialmente).

Relativamente às afirmações "É importante fazer resumos depois de ler", "Antes da leitura literária deve-se conhecer a vida e obra do autor", "O desconhecimento do significado de algumas palavras influencia negativamente a compreensão do texto", a opinião dos inquiridos é bastante neutra, concentrando um maior valor percentual de respostas na opção "Nem concordo nem discordo". Na afirmação "Recorro a esquemas (sublinhado ou resumo) para captar o conteúdo", as respostas estão bastante divididas, sendo de realçar que 30,4% concorda parcialmente mas uma percentagem considerável discorda totalmente (13,4%).

Para verificar se existe alguma relação entre o motivo da leitura do último livro e o sexo, foram cruzadas as respetivas variáveis e utilizado o teste do Qui-Quadrado. Os resultados obtidos encontram-se expostos no Quadro 9.

Quadro 9 - Teste do Qui-Quadrado

	Leitura obrigatória do <i>curriculum</i> escolar		Consulta para um trabalho da escola	Para melhorar o nível cultural	Por prazer	Por utilidade	Total
Feminino	n	12	0	2	36	0	50
	%	24,0%	0,0%	4,0%	72,0%	0,0%	100,0 %
Masculin	n	29	5	12	14	2	62
	%	46,8%	8,1%	19,4%	22,6%	3,2%	100,0 %

Quando cruzadas as variáveis relativas ao motivo da leitura do último livro e ao sexo, os resultados revelaram que estas não são independentes ($\chi^2_{(4)} = 29,930$; $p = 0,000$). Pode observar-se que no sexo feminino predominam os que leram por prazer (72,0%), enquanto no sexo masculino predominam os que leram por fazer parte da leitura obrigatória do *curriculum* escolar (46,8%).

Para verificar se existe alguma relação entre o motivo da leitura do último livro e o ano de escolaridade, foram cruzadas as respetivas variáveis e utilizado o teste do Qui-Quadrado. Os resultados obtidos encontram-se expostos no Quadro 10:

Quadro 10- Teste do Qui-Quadrado

		Leitura obrigatória do <i>curriculum</i> escolar	Consulta para um trabalho da escola	Para melhorar o nível cultural	Por prazer	Por utilidade	Total
7º ano	N	24	4	10	19	1	58
	%	41,4%	6,9%	17,2%	32,8%	1,7%	100,0%
9º ano	N	17	1	4	31	1	54
	%	31,5%	1,9%	7,4%	57,4%	1,9%	100,0%

Apesar de se verificar que no 9.º ano predomina a leitura por prazer (57,4%) e no 7.º ano predomina a leitura obrigatória do *curriculum* escolar (41,4%), o motivo da leitura do último livro revelou-se independente do ano de escolaridade ($\chi^2_{(4)} = 8,314$; $p = 0,081$).

Para averiguar se existe relação entre os hábitos de leitura e a quantidade de livros existentes em casa (para além dos manuais escolares), foi calculado o coeficiente de correlação de Spearman. Este coeficiente é o mais adequado para correlacionar estas variáveis, que são ordinais (Pestana e Gageiro, 2005).

Quadro 11 - Coeficiente de correlação de Spearman

	Para além dos manuais escolares, quantos livros tens em casa aproximadamente?
Gosto de ler	0,245**
Leio muito	0,362***
Gostaria de ler mais	0,165
Os meus professores promovem a leitura	0,120
Os meus pais promovem a leitura em casa	0,225*
Termino sempre os livros que começo a ler	0,101
Costumo ler mais nas férias	0,341***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Conforme podemos observar no Quadro 11, os hábitos de leitura que se correlacionam de forma estatisticamente significativa com a quantidade de livros existentes em casa são: "Gosto de ler" ($p = 0,009$), "Leio muito" ($p = 0,000$), "Os meus pais promovem a leitura em casa" ($p = 0,018$) e "Costumo ler mais nas férias" ($p = 0,000$). As correlações significativas encontradas são positivas, ou seja, quanto maior a quantidade de livros existentes em casa dos alunos maiores são os hábitos de leitura.

No que diz respeito aos hábitos de leitura "Gostaria de ler mais", "Os meus professores promovem a leitura" e "Termino sempre os livros que começo a ler", não se verificam correlações estatisticamente significativas com a quantidade de livros existentes em casa ($p > 0,05$).

Para averiguar se existem diferenças estatisticamente significativas na variável "O desconhecimento do significado de algumas palavras influencia negativamente a compreensão do texto" entre os alunos que recorrem aos familiares quando estão em casa e não entendem a informação de um texto e aqueles que não o fazem, foi levado a cabo o teste de Mann-Whitney (Pestana e Gageiro, 2005).

Quadro 12 - Teste de Mann-Whitney

	Recorres aos teus familiares	N	Ordem média	U
O desconhecimento do significado de algumas palavras influencia negativamente a compreensão do texto	Sim	43	52,37	1296,50
	Não	69	58,21	
	Total	112		

De acordo com os resultados obtidos, os alunos que não recorrem aos familiares revelam maior grau de concordância com a afirmação "O desconhecimento do significado de algumas palavras influencia negativamente a compreensão do texto". No entanto, esta diferença não se mostrou estatisticamente significativa ($p > 0,05$).

Para averiguar se existem diferenças estatisticamente significativas na variável "O desconhecimento do significado de algumas palavras influencia negativamente a compreensão do texto" entre os alunos que solucionam o problema por si quando estão em casa e não entendem a informação de um texto e aqueles que não o fazem, foi levado a cabo o teste de Mann-Whitney (Pestana e Gageiro, 2005).

Quadro 13 - Teste de Mann-Whitney

	Solucionas o problema por ti (recorrendo ao dicionário, Google...)	N	Ordem média	U
O desconhecimento do significado de algumas palavras influencia negativamente a compreensão do texto	Sim	47	61,95	1221,50
	Não	65	51,79	
	Total	112		

De acordo com os resultados obtidos, os alunos que solucionam o problema por si revelam maior grau de concordância com a afirmação "O desconhecimento do significado de algumas palavras influencia negativamente a compreensão do texto". No entanto, esta diferença não se mostrou estatisticamente significativa ($p > 0,05$).

Capítulo 3. – Intervenção pedagógica

“Um bom professor terá de ter sempre uma visão sobre a educação e o seu papel contributivo para um mundo melhor. Assim, deve criar perante os seus alunos, as janelas para esse mundo e abri-las numa sequência que, para eles, seja lógica e inteligível.”

(Cardoso, 2013:22)

1. Contextualização da investigação-ação

1.1. Caracterização da Escola EB2/3 Professor Carlos Teixeira

A escola EB2/3 Professor Carlos Teixeira foi criada em 1968, sob a designação de Escola Preparatória do Professor Gomes de Abreu, tendo como fundamentação legal a portaria nº 608/68. Ao longo da sua história este estabelecimento de ensino teve várias designações e funcionou em diversos locais da cidade de Fafe até se fixar na sua atual localização, na Avenida da Liberdade, naquela mesma cidade, em finais de 1981. Atualmente é sede do agrupamento.

Com uma população que atinge os 2285 alunos, os espaços da escola EB2/3 Prof. Carlos Teixeira são insuficientes para um funcionamento em regime normal. Deste modo, as turmas estão distribuídas de forma a haver 50% predominantemente no turno da manhã e restante percentagem no turno da tarde, tal como acontece em grande parte dos estabelecimentos de ensino em todo o país.

O elevado número de alunos deve-se também ao ensino articulado, que visa a oferta do ensino da música e que funciona em articulação com o Conservatório, de forma a aliviar a carga horária e não duplicar as disciplinas. Nesta modalidade, o aluno frequenta um plano de estudos especificamente adaptado, em que as disciplinas do Conservatório são substituídas pelas disciplinas de formação artística da escola regular.

A população que frequenta este estabelecimento abrange todos os grupos socioeconómicos da área de influência do agrupamento, não havendo a registar casos significativos de diversidade linguística/cultural, o que pode acontecer apenas pontualmente.

No que se refere às instalações, tem sido preocupação dos órgãos de gestão garantir a sua manutenção de forma a oferecer espaços condignos em qualidade e segurança. No entanto, é sentida a falta de espaços para ocupação dos alunos nas atividades de enriquecimento curricular e gabinetes de trabalho para os departamentos.

É de salientar e louvar a constante preocupação dos encarregados de educação com o sucesso escolar dos seus educandos, permanecendo em contacto frequente com os professores responsáveis, o que permite que a escola mantenha níveis muito positivos de vinculação com as famílias. Quando surgem problemas de acompanhamento, estes parecem resultar sobretudo de disfunções familiares que, dentro do possível, a escola procura acompanhar e apoiar.

1.2. Descrição e caracterização das turmas

As turmas atribuídas pelos professores titulares das disciplinas de Português e Espanhol, para a realização da prática pedagógica, foram o 7.º A, 7.º B, 7.º C, 7.º D, 9.º A e 9.º D. Todas elas eram constituídas por uma média 29 estudantes. Os grupos são heterogéneos ao nível cognitivo, dado que nem todos apresentam o mesmo ritmo de aprendizagens. Alguns apresentam falta de hábitos de trabalho sistemático e/ou desorganização, bem como falta de cultura geral/alheamento face a questões da atualidade nacional e internacional. No entanto, na generalidade, os alunos são extremamente participativos e revelam um notório interesse pela aquisição de novos saberes.

Ao nível do comportamento, podemos referir que se trata de estudantes bem comportados e afetuosa, mas que, por terem facilidade de dispersão, demonstraram necessidade de estar ocupados permanentemente. Há um bom ambiente de camaradagem na sala de aula, o que propicia uma ótima aprendizagem. As turmas de 7.º ano de Espanhol iniciação (nível A2, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECRL), apresentam algumas lacunas ao nível da expressão oral e escrita, não obstante se terem revelado bastante esforçados e preocupados em superar as dificuldades.

1.3. Unidades didáticas e turmas abrangidas pelo estágio de Espanhol

No decorrer das minhas funções enquanto professora estagiária, além da aula zero subordinada ao tema *La Hispanidad*, realizada no dia 15/10/2014 às 14h25, lecionei os seguintes blocos:

Unidade Didática	Turma	Data	Tempo
<i>“Familia y amigos”</i>	7ºD	06/11/2014	90´
		13/11/2014	90´
<i>“Casas y cosas”</i>	7º C	20/11/2014	90´
		09/01/2015	90´
		14/01/2015	45´
		16/01/2015	90´
		21/01/2015	45´
<i>“De moda”</i>	7º D	19/02/2015	90´
		26/02/2015	90´
<i>“Salud y vida Sana”</i>	9º D	15/05/2015	90´
		22/05/2015	90´

1.4. Unidades didáticas e turmas abrangidas pelo estágio de Português

Unidade Didática	Turma	Data	Tempo
Aula Zero (Excerto do texto <i>Ladino</i> de Miguel Torga)	7º B	22/01/2015	90´
Variedades do Português	7ºC	09/02/2015	45´
		11/02/2015	90´
		15/02/2015	90´
Introdução ao Texto Poético	7ºA	12/03/2015	90´
		17/03/2015	45´
		18/03/2015	90´
Texto Narrativo em verso – <i>Os Lusíadas</i> “A Ilha dos Amores-Preparativos”	9ºA	20/04/2015	90´
		21/04/2015	90´
		23/04/2015	45´

2. Intervenção na disciplina de Português

Na disciplina de português, o referencial teórico para a execução das unidades didáticas baseia-se nos documentos reguladores do ensino do Português, ou seja, as

Metas Curriculares de Português, o Programa de Português e os descritores de desempenho propostos para o ano letivo 2014/2015.

Assim, propusemo-nos criar sequências didáticas que visassem os conteúdos programáticos subjacentes e as suas questões preambulares, em que as aulas obedecessem a uma lógica de complementaridade, para a qual contribuem principalmente os descritores de desempenho que se vão trabalhar e a progressão adotada.

Tendo em conta a importância deste tipo de complementaridade, pretendeu-se que as competências linguísticas (definidas como elementares para a aprendizagem da língua) fossem integradas e consideradas. Salienta-se também, que foi nossa intenção contemplar todos os domínios de referência para o 3.º ciclo – Oralidade, Leitura, Educação Literária e Gramática, ainda que uns sejam predominantes em relação aos outros.

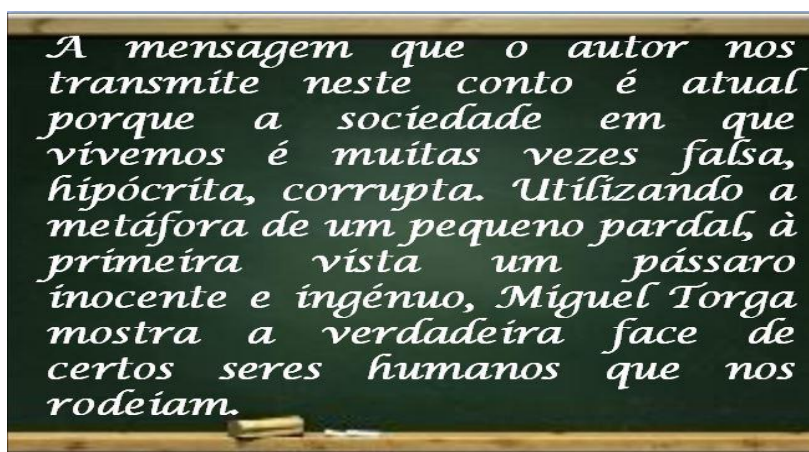
Todas as atividades elaboradas foram concebidas de forma a desenvolver nos alunos um conjunto de capacidades que permitam a reflexão e análise das diversas questões abordadas na aula de língua materna.

2.1 Aula Zero

Para a primeira intervenção didática foi escolhido o conto literário “Ladino” de Miguel Torga, presente nas metas curriculares. Depois de apresentar a capa da obra onde o conto está inserido foi pedido aos discentes que, primeiramente, fizessem uma leitura silenciosa. Posteriormente, foram questionados no sentido de obter as primeiras impressões e, tendo consciência da complexidade do texto, sabíamos que o mesmo não tinha sido compreendido. Os alunos limitaram-se a identificar as personagens e a tipologia textual que remetia para “uma fábula grande”. Com a intenção de “descodificar” o conto, facilitando a leitura e posterior interpretação, foi projetado um PowerPoint sobre a vida e obra do autor e foi implementado um exercício de exploração do significado da palavra ‘Ladino’. As informações obtidas a partir desta dinâmica foram bastante valiosas no que diz respeito à compreensão leitora, pois facilitaram a

perceção dos alunos acerca de determinadas palavras presentes na narrativa de Miguel Torga, que lhe eram peculiares devido à sua origem geográfica e às suas raízes telúricas.

Seguidamente, procedeu-se à leitura em voz alta, feita pelos alunos, que, estrategicamente, ia sendo interrompida pela docente, por se tratar de um conto bastante extenso. O recurso a esta estratégia permitiu que, através de um diálogo horizontal/vertical, a compreensão do texto fosse sendo efetivada. Depois da leitura e interpretação, os alunos foram questionados acerca da atualidade do conto de Miguel Torga. A resposta, elaborada em conjunto, encontra-se no seguinte quadro:



Como atividade de pós-leitura foi realizada uma ficha de consolidação que, pelos resultados obtidos, nos permitiu aferir que a interpretação do texto estava assimilada.

2.2 Primeira Unidade Didática - “Variedades do Português”

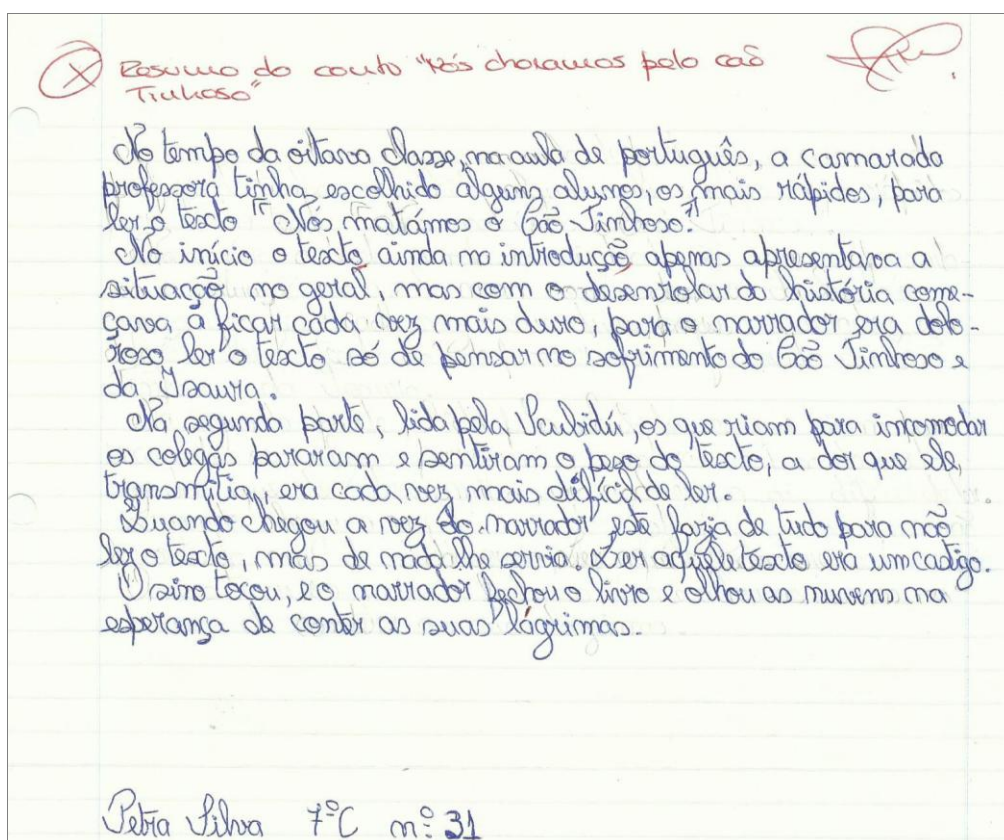
Inserida na temática da unidade principal, "Narrativa de país de língua oficial portuguesa. Variedades do Português", esta subunidade segue a sequência programática do professor e orientador da disciplina. Nesse sentido, propusemo-nos criar um conjunto de aulas que visassem os conteúdos subjacentes à unidade principal, destacando os aspetos morfosintáticos e lexicais da variedade do português e a leitura e análise de uma narrativa de autor africano - *Nós choramos pelo Cão Tinhoso* de Ondjaki.

Pareceu-nos pertinente começar a aula com uma breve projeção sobre a biografia do autor. Um facto curioso resultante desta atividade foi a identificação, quase imediata,

dos alunos com o escritor, pois, reproduzindo as suas palavras “estão habituados a ler textos de autores mais velhos.”

De seguida foi distribuído o texto para que realizassem uma primeira leitura silenciosa e posteriormente uma leitura em voz alta que, dado a extensão do texto, foi operada pela voz de vários alunos. Após a leitura, proporcionamos a oportunidade de escutarem a gravação do conto realizada por um falante nativo. Esta atividade, que remete para a dimensão sonora, permitiu que os alunos reconhecessem determinados aspetos estudados nas aulas anteriores; tivessem contacto com a variedade africana e reforçassem a compreensão leitora.

Subsequentemente à leitura, realizou-se a análise do conto que recaiu sobre as categorias da narrativa: ação, espaço, tempo, personagens e narrador, e foi solicitado aos alunos que, oralmente, sistematizassem as partes que estão relacionadas com o cão Tinhoso. Para terminar a nossa intervenção, no que à compreensão leitora diz respeito, pedimos aos discentes que escrevessem o resumo do conto. Vejamos os exemplos seguintes:



Exemplo 1

~~Atividade~~

"Nós chorámos pelo Bão Tinho" - Recanto

Neste texto ^{falava-se} sobre a história da morte do cão Tinho.

A professora de português mandou ler o texto "Nós matamos o Bão Tinho", e para essa tarefa escolheu os melhores. No princípio da leitura o texto ainda era suave, mas ao longo deste ia-se tornando mais lento e duro de se ler. Jacó, o narrador, pensava no choro da Yvaine e no sofrimento do Bão Tinho. Todos os seus colegas tinham o final cruel destinado a este cão. Quando chegou a vez de Jacó ler o texto estava na parte onde os miúdos perdiam a pena pelo Bão Tinho e só pensavam em matá-lo.

Jacó ficou raivoso por ser o último a ler, mas por outro lado sentiu-se castigado ao ler o final do texto sem chorar.

~~Este~~ Este tentava interromper a leitura. O sino tocou, fechou o livro sem o acabar de ler, a tentar não chorar.

O narrador já tinha lido o texto há dois anos mas agora lê-o de outra forma, mais sentida.

Atenção:

- "à" é a contração da preposição "a" com o artigo definido no feminino singular "a"

exemplo: "vou à escola"

Diogo Moura
7^oC m^o8

- "Há" é uma forma do verbo haver: a 3^a pessoa do singular do presente do indicativo. Significa existe

exemplo: "Há dois anos que não o vejo."

Exemplo 2

Por intermédio da recolha dos textos, verificamos que as atividades levadas a cabo foram bastante produtivas e positivas.

2.3. Segunda Unidade Didática – “Introdução ao texto poético”

Pretendíamos que a introdução ao texto poético fosse feita de uma forma descontraída, no sentido de estimular a aprendizagem da leitura, interpretação, criação e reflexão.

A “arte” de ler poesia exige muitos cuidados e requer um maior exercício mental que contribui para o desenvolvimento da capacidade linguística e refinamento sensorial. Aproximar os alunos para este mundo tão cheio de fantasias e emoções possibilita o

despertar para a expressão corporal, para as habilidades com a musicalidade das palavras, além de aumentar o gosto pela leitura e pelo mundo lúdico. O contacto com a poesia é, também, uma das melhores maneiras de os alunos, cujas emoções ainda são difíceis de serem explicadas, exporem os seus sentimentos.

Numa primeira abordagem à poesia, tornou-se pertinente a exploração do conceito de “Poeta”. Depois de obtermos a resposta “é a pessoa que escreve poemas”, foi colocada a versão musicada do poema “Ser Poeta” de Florbela Espanca, interpretada pelos Trovante, com a finalidade de obter uma definição mais precisa. Após esta audição foi distribuído o seguinte poema lacunar:

1. Preenche as lacunas do poema com as palavras apresentadas na caixa.

perdidamente	astro	esplendor	mendigo	poeta	maior	<u>ter</u>	Rei
sequer	mundo	condor	vida	Morder	seres	etern	aquém

Ser poeta

Ser poeta é ser mais alto, é ser maior
Do que os homens! Morder como quem beija!
É ser mendigo e dar como quem seja
Rei do Reino de aquém e de Além Dor!

É ter de mil desejos o esplendor
E não saber sequer que se deseja!
É ter cá dentro um astro que flameja,
É ter garras e asas de condor!

É ter fome, é ter sede de Infinito!
Por elmo, as manhãs de ouro e de calor...
É condensar o mundo num só grito!

E é amar-te, assim perdidamente
É ser alma, e sangue, e vida em mim
E dizê-lo cantando a toda a gente!

Este exercício foi escolhido porque é um excelente texto para avaliar a correlação entre a leitura e interpretação (tema nuclear deste relatório), que implica conhecimentos


gramaticais mínimos. Apesar de fornecermos as palavras para completar as lacunas, os alunos têm que ter compreendido que, por exemplo:

- Onde está o artigo definido implica ter o substantivo;
- Onde está a preposição *de* implica ter um substantivo (complemento determinativo);
- O artigo indefinido *um* implica também um substantivo;
- O *E* (3ª estrofe) implica ter um infinitivo ou um nome predicativo do sujeito;
- O *como quem*, 2.º verso, implica que a palavra antes do *como quem* e a posterior pertençam à mesma categoria gramatical. (“*morder como quem beija*”)

Constatamos, então, que só os alunos que possuem uma competência mínima gramatical, quer aprendida na escola (via gramatical) ou espontaneamente (uso corrente da língua), poderiam resolver este exercício sem dificuldades. Para culminar a aula, foi distribuída uma ficha para verificar se os conteúdos abordados estavam assimilados. Num universo de 30 alunos, não obtivemos nenhuma resposta errada.

Sobre o Poeta...

1. Assinala as afirmações que traduzem as definições de poeta presentes no texto de Florbela Espanca.



a) O poeta faz coisas contraditórias.

b) O poeta contenta-se com o que tem.

c) O poeta é livre e determinado.

d) O poeta ultrapassa o ser humano comum.

e) O poeta possui grande força interior.

f) O poeta age com contenção.

g) O poeta tem vontade de apreender tudo o que existe.

h) O poeta celebra os sentimentos que o dominam.

☐

☐

☒

☒

☒

☐

☒

☒

Sobre a poesia...

1. Classifica as afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F).

a) A poesia não é um género literário.

b) É caracterizada pela composição em versos estruturados de forma harmoniosa.

c) É uma manifestação de beleza e estética retratada pelo poeta em forma de palavras.

d) É uma forma de arte que inspira e encanta, que é sublime e bela.

e) A poesia visual é um género que joga com a mancha gráfica do poema.

☒

☒

☒

☒

☒

Na aula seguinte, os alunos foram informados que o mês de março é o mês da poesia e que, com o objetivo de defender a diversidade linguística, promover a leitura, a

escrita, a publicação e o ensino da poesia através do mundo, a UNESCO decidiu, em 1999, proclamar o dia 21 de março *Dia Mundial da Poesia*.

Foi proposto aos discentes que colaborassem na iniciativa com as suas produções poéticas, que escrevessem poemas que seriam depois levados a concurso. Após a leitura do regulamento, instalou-se o caos dentro da sala de aula, uma vez que estes alunos nunca tinham escrito poesia e afirmavam que não tinham sensibilidade para tal. Muito calmamente, colocamos uma música relaxante e fornecemos o seguinte excerto do texto de Alice Vieira:

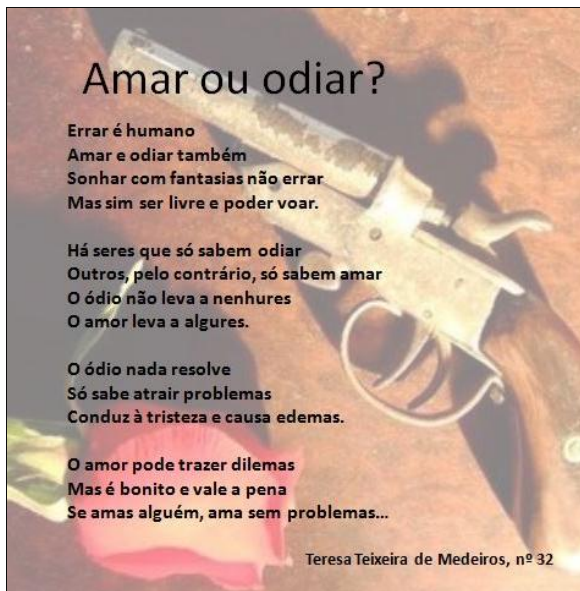
"(...) a poesia, apesar de se fazer com palavras, está muito para além delas. É aquilo que essas palavras conseguem levar e depositar no nosso coração. E para que isso aconteça, não é preciso que sejam palavras complicadas, frases elaboradas, rimas perfeitas. (...) É outra coisa. Que não se consegue nomear, mas que se sente. (...) E não há uma maneira única de escrever poesia. Há quem, através da poesia, conte uma história; há quem recorde um pequeno pormenor que lhe chamou a atenção; há quem evoque cenas familiares; há quem escreva sobre um cheiro ou um olhar; há quem, muito simplesmente, brinque com as palavras e os seus sons. Há poemas sobre animais, sobre pessoas, sobre sentimentos, sobre a natureza. Há poemas sobre fadas, sobre pastores, sobre crianças e velhos. Há poemas sobre uma rua, sobre uma casa, sobre uma pedra que de repente se encontra a meio do caminho. Há poemas sobre a tristeza e sobre a alegria. E podemos rir e chorar com eles. Pode-se escrever um poema a propósito de tudo. Não há temas melhores ou piores: há a arte de saber escrever a seu respeito de uma maneira criativa, ou seja, de uma maneira que seja só nossa."

Alice Vieira, *O Meu Primeiro Álbum de Poesia*, 2008. Dom Quixote

(com supressões)

Pretendíamos que este texto servisse de base para a compreensão criativa e, de facto, depois da leitura efetuada, verificamos que os receios iniciais dos alunos se

dissiparam, e, sem medos, começaram a escrever imediatamente a seguir. Vejamos 4 exemplos, das 27 das produções conseguidas:



Amar ou odiar?

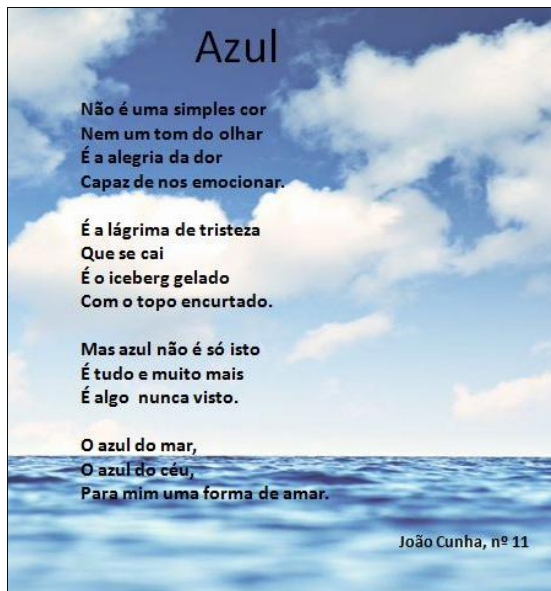
Errar é humano
Amar e odiar também
Sonhar com fantasias não errar
Mas sim ser livre e poder voar.

Há seres que só sabem odiar
Outros, pelo contrário, só sabem amar
O ódio não leva a nenhures
O amor leva a algures.

O ódio nada resolve
Só sabe atrair problemas
Conduz à tristeza e causa edemas.

O amor pode trazer dilemas
Mas é bonito e vale a pena
Se amas alguém, ama sem problemas...

Teresa Teixeira de Medeiros, nº 32



Azul

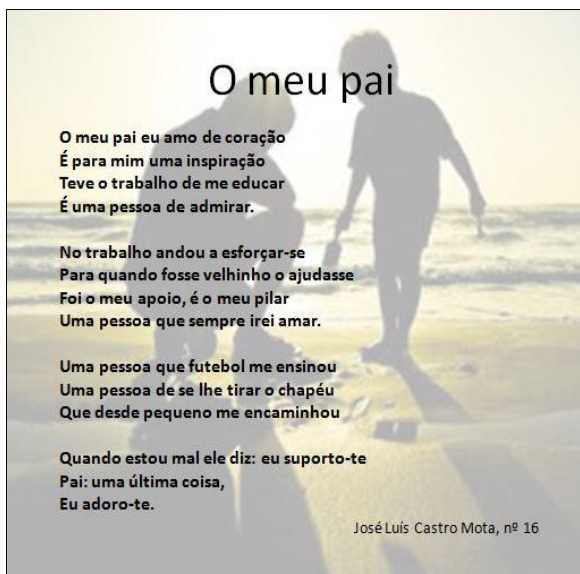
Não é uma simples cor
Nem um tom do olhar
É a alegria da dor
Capaz de nos emocionar.

É a lágrima de tristeza
Que se cai
É o iceberg gelado
Com o topo encurtado.

Mas azul não é só isto
É tudo e muito mais
É algo nunca visto.

O azul do mar,
O azul do céu,
Para mim uma forma de amar.

João Cunha, nº 11



O meu pai

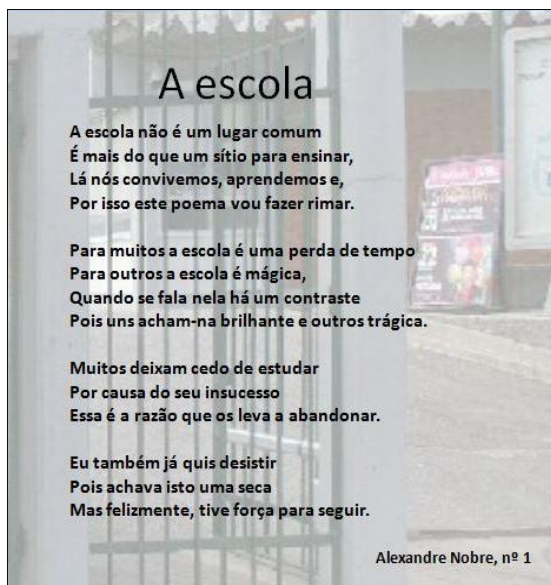
O meu pai eu amo de coração
É para mim uma inspiração
Teve o trabalho de me educar
É uma pessoa de admirar.

No trabalho andou a esforçar-se
Para quando fosse velhinho o ajudasse
Foi o meu apoio, é o meu pilar
Uma pessoa que sempre irei amar.

Uma pessoa que futebol me ensinou
Uma pessoa de se lhe tirar o chapéu
Que desde pequeno me encaminhou

Quando estou mal ele diz: eu suporto-te
Pai: uma última coisa,
Eu adoro-te.

José Luís Castro Mota, nº 16



A escola

A escola não é um lugar comum
É mais do que um sítio para ensinar,
Lá nós convivemos, aprendemos e,
Por isso este poema vou fazer rimar.

Para muitos a escola é uma perda de tempo
Para outros a escola é mágica,
Quando se fala nela há um contraste
Pois uns acham-na brilhante e outros trágica.

Muitos deixam cedo de estudar
Por causa do seu insucesso
Essa é a razão que os leva a abandonar.

Eu também já quis desistir
Pois achava isto uma seca
Mas felizmente, tive força para seguir.

Alexandre Nobre, nº 1

No início da aula seguinte, foi feita uma “partilha poética” através da projeção dos sonetos, de modo que os autores tiveram a oportunidade de ler a sua obra e explicá-la aos colegas.

O resultado desta atividade superou todas as expectativas, ao ponto de nos terem sido solicitados os poemas, pelo professor titular da disciplina, e de terem sido ampliados e expostos na biblioteca da escola.

2.4 Terceira Unidade Didática - Texto narrativo em verso – Os Lusíadas, A Ilha dos Amores – Preparativos (IX, 18-29).

Nesta subunidade começamos por contextualizar, com a ajuda dos alunos, o canto IX na obra *Os Lusíadas*. Como forma de promover uma reflexão acerca do amor nas estâncias selecionadas, foi feita uma leitura silenciosa com vista a uma primeira tentativa de compreensão. Posteriormente, realizou-se uma leitura em voz alta. Após a leitura, através de um diálogo horizontal/vertical, procedeu-se à compreensão oral do texto, começando pela realização de um breve resumo e pela exposição das ideias nele subjacente.

Após a realização deste primeiro momento (primordial para a interpretação), realizou-se a análise e explicação minuciosa em que se registaram algumas curiosidades, tais como: as alusões às figuras mitológicas; os portugueses e a “alegria” que Vénus lhes prepara; os antecedentes provocados por Baco; as tormentas ultrapassadas; as perífrases e adjetivações que sustentam a caracterização do local; alguns recursos estilísticos presentes; a alusão a D. Sebastião; o clero; a classe governante; a falsidade e o cinismo focado pelo autor, entre outros aspetos. Pretendia-se que, ao longo desta exploração, os alunos tomassem notas nos seus cadernos e registassem as respostas que iam sendo dadas às questões colocadas. Também foi realizado, com os alunos, no que ao tratamento de um texto antigo diz respeito, o seguinte exercício de compreensão leitora:

Ficha de Trabalho

1. Regista as palavras ou expressões a que correspondem os arcaísmos:

PALAVRA ANTIQUADA	PALAVRA OU EXPRESSÃO ATUAL
mui	muito
quicá	talvez
soer	acostumar-se
à guisa de	à maneira de
vosmecê	você
asinha	rapidamente
fremosa	formosa
leixar	deixar

2.

2.1. Sublinha os arcaísmos.

2.2. Escreve as frases vicentinas extraídas de o *Auto da Barca do Inferno* em português atual.

Nº	VERSOS VICENTINOS	PORTUGUÊS ATUAL
86	Pera vossa fantasia	para vossa fantasia
87	Mui estreita é esta barca	Muito estreita é esta barca
190	Solamente pera o barqueiro	somente para o barqueiro
191	Nom me leixaram nem tanto	Não me deixaram nem tanto
207	Estoutra tem vantagem	Esta outra tem vantagem
328	Embarca eramá pera ti	Embarca em má hora para ti
843	Cavaleiros, vós passais	Cavaleiros, vós passais
844	E nom perguntaís onde is?	E não perguntaís onde ides?

Como se sabe, o texto poético possui uma sucessão de sintagmas bastante diferentes do português padrão (o texto poético goza de liberdades poéticas que não são permitidas no texto narrativo) e, por isso, e pedimos que colocassem as palavras de acordo com a ordem normal do português padrão de forma a este ser apreendido com maior facilidade

e, desse modo, a compreensão leitora na sua plenitude (primeiro e último objetivo deste trabalho) fosse atingida.

Outro exercício que decidimos levar avante, relacionado com a compreensão leitora, foi a reelaboração do texto, antigo e complexo, em português contemporâneo.

Vale a pena referir que houve outros exercícios relacionados com a compreensão leitora que foram apresentados em ambiente de aula, mas que são deixados de fora do âmbito do presente relatório por motivos de falta de espaço. Foram eles:

- Leitura, compreensão e análise do poema *Descalça vai pera a fonte* de Camões
- Leitura, compreensão e análise do poema *Amor é fogo que arde sem se ver*, de Camões;
- Leitura, compreensão e análise do poema da crónica de José Saramago, *Elogio da couve portuguesa*;
- Leitura, compreensão e análise do texto de Fernando Sabino, *O menino no Espelho*, cap. VIII;
- Leitura, compreensão e análise do poema *Pedra Filosofal*, de António Gedeão.

Gostaríamos ainda de referir que, após todas as leituras realizadas, era preenchida a seguinte grelha de autoavaliação:

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____																							
	<table border="1"><tr><th colspan="2">Autoavaliação</th></tr><tr><th>Sim</th><th>Não</th></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>	Autoavaliação		Sim	Não																		
Autoavaliação																							
Sim	Não																						
1. Leio fluentemente (domino a correspondência grafema/ fonema).																							
2. Articulo bem as palavras, revelando uma boa dicção.																							
3. Leio com expressividade.																							
4. Respeito a pontuação.																							
5. Respeito o ritmo do texto.																							
6. Leio com uma velocidade adequada.																							
7. A minha postura corporal é adequada.																							
8. Projeto a minha voz corretamente.																							

O preenchimento desta grelha, ao longo da nossa intervenção pedagógica, foi um grande aliado, pois notamos melhorias bastante significativas no processo de leitura.

3. Intervenção na disciplina de Espanhol

Sempre que programávamos uma unidade didáctica, eram selecionados, de forma consciente e de acordo com o nível de lecionação, os materiais e as atividades apropriadas para os alunos.

Aquando da aula zero, com o tema *La hispanidad*, para o nível de iniciação, fomos confrontados com algumas dificuldades devido à escassez de atividades interessantes para implementar nas minhas aulas de Espanhol. Por causa disso, abraçamos um novo desafio: a elaboração de materiais próprios para todas as unidades didáticas. Com isso conseguimos elaborar documentos originais proporcionando um ensino mais dirigido e personalizado, ajustado às reais necessidades das diferentes turmas. Portanto, evitamos recorrer a materiais alheios e contidos em manuais, construindo quer os textos, quer as atividades, ficheiros de PowerPoint, fichas de compreensão leitora, fichas de gramática e fichas informativas. Também os vídeos utilizados nas aulas foram delineados de acordo com os conteúdos e os objetivos que se pretendia transmitir. Depois escrevíamos o “argumento” e solicitávamos a uma colega espanhola, por ser nativa, que fizesse a leitura do texto. Após a gravação dos textos procedíamos à montagem dos vídeos com imagens e músicas apelativas, que servissem sempre os objetivos pretendidos. Estes recursos eram, mais tarde, publicados no canal *YouTube* e no *blog* de partilha de materiais de Espanhol da professora estagiária. Um trabalho moroso mas que se veio a revelar bastante gratificante e que aqui registo.

No que se refere à abordagem dos aspetos culturais espanhóis, recorremos a materiais autênticos, como, por exemplo, campanhas publicitárias, mapas e visitas virtuais a monumentos emblemáticos de Espanha, como foi o caso da visita virtual à casa *Milà La Pedrera*, na unidade didáctica “*Casas y cosa*”.

Relativamente à leitura e atividades relacionadas, tentamos escrever textos variados, sempre direcionados para os interesses dos alunos e de acordo com os temas que estavam a trabalhar, de forma a captar a sua atenção.

Para praticar e desenvolver as estratégias de compreensão textual, optamos por utilizar diversas formas de captação da informação, desenvolvendo atividades diversas no que à interpretação textual diz respeito, tais como: a leitura aprofundada de um texto, a leitura mais superficial para que os alunos pudessem captar o essencial da mensagem transmitida, e a localização de informação específica sem haver a necessidade de ler o texto na íntegra, para que os discentes entendessem a mensagem veiculada.

Durante a planificação das unidades didáticas, procuramos selecionar textos pertinentes e com uma extensão adequada, para que os alunos não os considerassem demasiado grandes e não desmotivassem ainda antes de os ter lido.

No que concerne à compreensão leitora, tivemos a preocupação de questionar se, de facto, para responder às atividades propostas, os alunos teriam ou não que compreender todo o texto para captar a sua mensagem. Em oposição à língua materna, na língua estrangeira a compreensão leitora coloca-se a outros níveis: o desconhecimento de significado de uma palavra pode bloquear em parte a compreensão leitora; o desconhecimento de uma palavra, de uma expressão idiomática ou mesmo um falso amigo alteram a compreensão leitora, dado que esta se situa mais ao nível gramatical.

Referimos ainda que a construção das unidades didáticas segue as diretrizes de três documentos fundamentais: o *Marco Común Europeo de Referencia (MCERL)*, o *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* e o *Programa de Espanhol* vigente.

3.1. Primeira unidade didática - “*Familia y amigos*”

Um dos objetivos específicos a trabalhar nesta unidade didática era “Comprender enunciados escritos y orales sobre la familia, horarios y fechas, la descripción física y psicológica”. Nesta sequência, propusemo-nos criar uma série de exercícios que fossem ao encontro do que estava previamente planificado. Iniciámos a mesma com um

pequeno texto criado para que os alunos aplicassem vocabulário e expressões específicas relacionadas com o tema “de las citas”. Vejamos o texto e a ficha de trabalho:

1. Lee el diálogo entre las dos amigas.⁴



¡Hola Francesca!

¡Hola Violetta! ¿Qué tal?

Bien, gracias. ¿A qué hora llegas mañana?

Llego a las dos en punto de la tarde.

Te espero en el aeropuerto. ¿Vale?

¿Pero no tienes clases? ¿A qué hora terminas?

Si, entro a las ocho y media y termino a la una menos veinte.

¿Y tienes todas las tardes libres?

No, los lunes y los viernes tengo clases de guitarra a las tres y llego muy tarde a casa.

¿Y miércoles? 😊

Los miércoles, martes y jueves tengo gimnasia.

¿Podemos quedar el sábado o el domingo? 😊

Si, este sábado me parece bien. ¿A qué hora quedamos?

¿A las cuatro en el café, vale?

¡Perfecto!



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO ESCOLAS PROF. CARLOS TEIXEIRA

(Cód.150289)

Espanhol | 7º ano - Ensino Básico

Nome: Tania Apellido: Mezales Nº 28
Grupo: D Fecha: jueves, 13 de noviembre de 2014 C

1. Contesta a las preguntas:

a) ¿A qué hora llega Francesca al aeropuerto?

Francesca llega a las dos de la tarde C
en punto

b) ¿A qué hora Violetta entra en el colegio?

Violetta entra en el colegio a las ocho y media C
sin tilde

c) ¿A qué hora termina las clases?

Termina a la una menos veinte C
veinte

d) ¿A qué hora y dónde quedan Violetta y Francesca?

Violetta e Francesca ~~quedan~~ quedan a las cuatro en el café C

Numa primeira leitura, verificamos que bastava ir ao texto para resolver as questões, contudo pareceu-nos pertinente colocar este exercício de compreensão para que os alunos reforçassem a assimilação de algumas estruturas gramaticais.

Outro exercício utilizado nesta unidade didática (e que se integra plenamente no tema da compreensão leitora) foi um texto lacunar sobre a descrição do parentesco familiar, onde os alunos tinham que, numa fase inicial, preencher os espaços em branco com os possessivos. Depois da realização deste exercício foi pedido aos discentes que desenhassem a árvore genealógica, mediante a interpretação obtida através da leitura do texto.

3.2. Segunda unidade didática – “*Casas y cosas*”

Esta sequência didática distingue-se das demais pela quantidade de conteúdos que tínhamos de lecionar:

- Aquisição de léxico sobre as características da casa (tipos de casa, divisões, objetos, tamanho, e outros)
- Pronomes reflexivos;
- Verbos reflexivos;
- Contraste *está (n) /hay*;
- Contraste *haber/tener*;
- Marcadores temporais;
- Marcadores espaciais;
- Presente do indicativo dos verbos *ser, estar, haber y tener*.

Perante esta situação, optamos por escrever um texto que incluísse todos os conteúdos que iam ser abordados nas aulas, de forma que, ao estarem concentrados num único documento, também a compreensão leitora saísse reforçada. O texto que se apresenta a seguir, esteve sempre presente ao longo da unidade didática:

La casa de Mafalda

Mi casa no es muy grande pero tiene un jardín muy florido. El paisaje es impresionante: hay montañas y el volcán está cerca de aquí. Es un lugar muy natural y bastante rústico y si tienes ganas de ir al mar, las playas no están lejos, están a media hora en autobús. Así que no falta nada.

Es una casa nueva, moderna y tiene muchas ventanas y balcones, por eso, tiene mucha luz.

Tiene seis habitaciones distribuidas en dos plantas. En la primera planta está la cocina, el salón y el comedor y en la segunda están los dos dormitorios y el baño.

Este es el pasillo, hay unas escaleras para la segunda planta. En el suelo hay una alfombra, una lámpara en el techo y dos cuadros en la pared. A la derecha está el salón. Es aquí donde recibimos a las personas.



En el salón hay dos sofás y dos sillones. Hay una mesa entre los sofás y la chimenea, que siempre tiene un florero con flores de nuestro jardín. Lo que no me gusta es que no hay televisión. La manta que está en el sofá es para tumbarme mientras mi madre prepara la cena. La cocina está bien amueblada, hay una nevera y una lavadora. El microondas está encima del horno. El lavavajillas está enfrente del lavaplatos y hay una tostadora al lado del fogón. Después de preparar la cena mi madre nos llama y pasamos al comedor. Aquí hay una mesa y ocho sillas. Al fondo, encima del mueble, están los vasos y en la pared hay un aparato de aire acondicionado.

Bueno, ahora subimos las escaleras para ver la segunda planta.

El dormitorio más grande es el de mis padres. Tiene mucha luz porque tiene una terraza. Hay una cama de matrimonio con dos mesitas de noche a cada lado y dos cuadros encima de la pared. Para relajarse, mis padres suelen descansar en los dos sillones que están enfrente de la cama. El sillón que tiene el cojín negro es el de mi padre, le encanta leer un poco antes de acostarse.

Este es mi dormitorio, es el más colorín de la casa. Hay una cama y solo una mesita de noche. Al lado de la lámpara hay un despertador para despertarme todos los días para ir al colegio.

A la derecha de la cama hay una silla y una mesa de estudio con mi ordenador. También hay estanterías donde pongo mis libros, figuritas, muñecas y los Cd's de música.

Mis ropas están en el armario, es muy grande, tiene cuatro puertas porque tengo mucha ropa. Debajo de la cama hay una alfombra roja para que no me quede con los pies fríos siempre que me voy al baño.

Por último, ¡aquí está el baño! Hay una bañera, una ducha, un retrete pero no hay bidé. En cima del lavabo hay un espejo redondo y debajo están las toallas para uno secarse las manos. Al lado de la bañera hay una planta muy bonita.

¿Te gusta mi casa?

O primeiro contacto que os alunos tiveram com o texto foi através do exercício

de leitura silenciosa. Como havia a necessidade de esclarecer o significado de algumas palavras, para que a compreensão leitora não ficasse comprometida, foi por aí que prosseguimos depois da leitura. Depois dos habituais esclarecimentos, foi feita a leitura em voz alta por alunos da turma. Numa fase seguinte, foram distribuídos alguns exercícios de compreensão leitora:

1. Contesta a las preguntas:

a) ¿Cómo es el lugar donde vive Mafalda?

Es un lugar muy natural, bonito y cerca del mar.

b) ¿Cuántas habitaciones tiene su casa?

Su casa tiene seis habitaciones.

c) ¿Cuál es el dormitorio más grande?

El dormitorio más grande es el de sus padres.

¡Tuy bien!

A estratégia de usarmos apenas um texto resultou muito bem porque, além deste exercício de compreensão do texto, também se refletiu nos demais conteúdos, pois, aquando da sua apresentação, estes já não apresentavam novidade para o aluno.

3.3. Terceira unidade didática – “De moda”

Além de alguns verbos irregulares, no presente do indicativo, e do contraste *muy* y *mucho*, esta unidade didática foi fortemente marcada pela vertente lexical. No entanto, a compreensão leitora não foi descuidada e apresentamos aos alunos uma capa de uma revista e um texto. Depois da observação da imagem e leitura do texto, pretendíamos que eles respondessem a três questões cuja resposta se infere da imagem e do texto. O recurso à imagem, que obriga os alunos a estarem atentos e é uma forma de os motivar,

entra no campo das inferências e dos conhecimentos prévios. Vejamos:



ELLE

MODA PASARELAS BELLEZA STAR STYLE DECO LIVING GOURMET VIAJES LOVE ASTRO REVISTA BLOCS VIDEOS TENDA

TENDENCIAS | SHOPPING | NEWS | STREETSTYLE | LUGARES DE ESTILO | TENDENCIAS VIVIAS | SHOPPING BEATS | BIDS | TIME FOR FASHION | TRÁS LA PÉRTICA DE PÁGUA

Cada día en [ELLE](#) + [Moda](#) + [Tendencias](#) + 35 blogs de moda que seguramente no conoces

Arranca hoy la Semana de la Moda en Madrid en la cual 14 diseñadores presentan sus colecciones para el próximo otoño-invierno.

Los organizadores dicen que *"es un evento que envuelve a mucha gente y que es muy dispendioso"*. Pero mantienen el factor sorpresa y, con el objetivo de atraer muchos espectadores, este año presentan una novedad muy interesante para todos los interesados de la moda, dentro y fuera de España, que es la posibilidad de seguir los desfiles en directo, a través de la web.

El grupo portugués del 7ºD estrena la pasarela con una colección elegante pero muy cómoda.

La modelo española Alejandra Alonso, lleva unos vaqueros, una camisa blanca de lino, un chaleco de cuadros y una chaqueta roja de lana.

El pendiente negro sobre la blusa blanca da un contraste muy elegante al conjunto. También lleva unas botas de cuero de tacón.

A su lado, Pepe lleva unos pantalones cortos, color gris, un jersey de algodón azul marino con capucha, unas zapatillas azules y una gorra de rayas con letras.



4.5K likes · 1.1K comments · 1.1K shares · 1.1K retweets · 1.1K reposts

1.1K likes · 1.1K comments · 1.1K shares · 1.1K retweets · 1.1K reposts

Contesta verdadero (V) o falso (F), según las informaciones extraídas del texto, y justifica tus respuestas.

d) La Semana de la Moda es un evento que ocurre dos veces al año.

V ~~F. La Semana de la Moda es un evento que ocurre~~ X

e) La semana de la moda es una competición para elegir el mejor diseñador.

F. La semana de la moda es un evento para presentar las colecciones. C

f) Sólo creadores nacionales pueden participar en La semana de la Moda de Madrid.

F. Todos creadores pueden participar en la semana de la Moda de Madrid. del mundo C

Contesta verdadero (V) o falso (F), según las informaciones extraídas del texto, y justifica tus respuestas.

g) La Semana de la Moda es un evento que ocurre dos veces al año.

F. es una navidad V - Porque no existe solo colección Otoño - invierno, también existe la colección Primavera - Verano. C

h) La semana de la moda es una competición para elegir el mejor diseñador.

F. es un evento para que diseñadores presenten sus colecciones. C

i) Sólo creadores nacionales pueden participar en La semana de la Moda de Madrid.

~~V. Los creadores de moda pueden presentar sus colecciones~~

Contesta verdadero (V) o falso (F), según las informaciones extraídas del texto, y justifica tus respuestas.

d) La Semana de la Moda es un evento que ocurre dos veces al año.

Verdadero. ???

e) La semana de la moda es una competición para elegir el mejor diseñador.

Falso. La semana de la moda es para presentar las colecciones. C

f) Sólo creadores nacionales pueden participar en La semana de la Moda de Madrid.

Verdadero X

Através destes exemplos verificamos que os alunos tiveram dificuldade em responder ao solicitado, sendo que nenhum conseguiu responder corretamente às tres questões que lhes foram colocadas.


3.4. Quarta unidade didática – “*Salud y vida sana*”

A quarta e última intervenção didática incidiu fortemente na competência oral. Com a aproximação do fim do ano letivo, e por questões de calendarização a que somos alheios, a professora titular da disciplina pediu-nos para fazer a avaliação oral correspondente ao terceiro período, na altura em que os alunos estivessem preparados para apresentar a “tarea final”.

Após uma resposta afirmativa, que de certa forma condicionou a nossa intervenção, decidimos usar o primero dos blocos (dos dois de 90 minutos que nos foram atribuídos), para o ensino dos conteúdos definidos e o segundo foi destinado à realização e apresentação da “tarea final”, que consistia na elaboração e apresentação de um diálogo entre um médico e um paciente.


Apesar das limitações de tempo, tivemos oportunidade de aplicar um exercício de compreensão leitora. Para isso criamos dois diálogos, um no discurso direto e outro no discurso indireto, que serviram para trabalhar os conteúdos da unidade didática (estruturas para aconselhar, revisão do imperfeito do subjuntivo e condicional, “expresar dolência”...), de forma a que os alunos também já ficassem com um modelo para a concretização da “tarea final”.

No exercício, que apresentamos a seguir, além da leitura, os alunos tinham que completar o diálogo 2 com os sintomas de Lola, sublinhar os pedidos/sugestões de Maria a Lola e identificar o tempo verbal. Para finalizar a atividade, tinham que passar para o discurso indireto o que o médico tinha dito a Lola.



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA




AGRUPAMENTO ESCOLAS PROF. CARLOS TEIXEIRA
(Cód.130289)

Anexo IV

Espanhol | 9º ano - Ensino Básico

Lee los siguientes diálogos y completa el segundo con los síntomas de Lola.



Diálogo 1

María: Hola Lola, ¿qué tal?, ¿Todo listo para la fiesta de hoy?

Lola: Hola María, creo que no puedo salir, no me encuentro muy bien...

María: ¿Y eso?, ¿Qué te pasa?

Lola: Tengo fiebre y me duele un poquito la cabeza.

María: ¡Qué lástima! Deberías tomar una pastilla para que te baje la fiebre y en pocos minutos estarás perfecta para ir bailar toda la noche.

Lola: Es que también tengo una tos muy fuerte...

María: Podrías tomar un jarabe para calmarla, ¿no?

Lola: Sí, pero también me duelen los brazos y las piernas. Bueno... todo el cuerpo.

María: Creo que te has pillado una gripe, yo que tú iría al médico.


Lola: Cuando tenga fuerzas voy...

María: Me encantaría hacerte compañía pero tengo que ir a comprar el vestido para la fiesta...

Lola: No te preocupes, cojo un taxi o pido a Raquel que me lleve al hospital.

María: Vale, después cuéntame que te dijo el médico.

Lola: Sí, hablamos después.



Diálogo 2

Médico: Buenos días. Siéntese, por favor.

Lola: Gracias, buenos días.

Médico: Dígame, ¿qué le pasa?

Lola: _____

Médico: ¿Le duele la garganta?

Lola: Sí. Y no puedo respirar bien.

Médico: Abra la boca, por favor. Tiene la garganta muy inflamada. ¿Tiene fiebre?

Lola: Creo que sí. Me he tomado una pastilla esta mañana.

Médico: ¿Es alérgica a alguna medicina?

Lola: No, pero no suelo tomar medicinas.

Médico: ¿Fuma?

Lola: Sí, pero cuando no me encuentro bien, normalmente no fumo.

Médico: Bueno, no fume más. Tiene un resfriado muy fuerte. Tome estas pastillas y un jarabe tres veces al día. Para la garganta, tome zumo de limón caliente con miel. Sobre todo, beba mucha agua, zumos o infusiones.

Lola: Gracias, doctor.

Médico: De nada. ¡Que se mejore!

Encontramos nestes exercícios um paralelo com o texto lacunar de Florbela Espanca, apresentado nas aulas de Português, onde tem de existir compreensão gramatical.

Gratificamo-nos com a atuação dos alunos por, no geral, conseguirem bons resultados.

Conclusão

A proposta que serviu de ponto de partida para a realização do Relatório de Estágio que agora terminamos tinha por base a aferição das estratégias a ter em conta pelos professores com vista ao estímulo do gosto pela leitura dos alunos e, principalmente, com o objetivo de desenvolver as habilidades de compreensão leitora junto deles.

Foram muitas as perguntas que permearam a nossa caminhada investigava e sustentaram as dificuldades que fomos encontrando ao longo do percurso, sobretudo por se tratar de um processo de estágio em que, naturalmente, o investigador é parte incluída do caso a estudar e é, também ele, alvo de avaliação. Como forma de nos abstrairmos o mais possível desta característica, que não concorre para a objetividade dos resultados obtidos, entendemos levar a cabo um estudo bibliográfico aprofundado, acerca da leitura e da compreensão leitora por meio do qual deixamos firmadas as ideias de que a leitura se reveste de extrema importância na vida de qualquer cidadão e é parte integrante do processo de desenvolvimento cultural das sociedades.

A partir do estado da arte apresentado foi ainda possível firmar a ideia, sustentada nos trabalhos de autores como Daniel Pennac (2001), Abramovich, (1997), Bamberger (2008) e Parolin (2010), entre muitos outros, de que a leitura não acontece naturalmente e, mais ainda, de que o amor pela leitura é um sentimento que requer trabalho, empenho e dedicação partilhada. Trata-se de um trabalho contínuo e prolongado que compete ao leitor mas que, numa fase inicial, está completamente dependente dos educadores das crianças, sobretudo dos pais e dos professores. Estes últimos têm a seu cargo a tarefa do ensino da descodificação e devem também saber que os seus trabalhos não se encerram aí, pois que descodificar não é sinal de entendimento e apreensão da mensagem escrita, é preciso também que esta seja compreendida. Tal como disse Sim-Sim (2007), os laços que existem entre a leitura e a compreensão são indissolúveis uma vez que se não existir “atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto, não haverá, em boa verdade, competência leitora” (Sim-Sim, 2007: 9).

A compreensão leitora é o processo que determina a capacidade de interpretar o que se lê e de acrescentar valor e conhecimento à intelectualidade por via dos conhecimentos alheios. No entanto este não é um processo que decorra de igual forma em todos os indivíduos leitores e pode mesmo não chegar a acontecer se o mesmo indivíduo não estimular, ou não for levado a estimular, esta habilidade dentro de si próprio.

Foi neste enquadramento que colocamos a questão de investigação e as hipóteses que serviram de guia ao nosso estudo e, no resultado da confluência entre as práticas levadas a cabo em sala de aula com vista à promoção da competência leitora e todos os conhecimentos adquiridos e fundamentados bibliograficamente, podemos agora dar resposta às indagações iniciais e concluir que, existe, de facto uma correlação entre a leitura e a interpretação. Na verdade, não é possível compreender sem que seja levado a cabo o ato de ler e a leitura também não faz sentido, mesmo quando realizada corretamente em todos os seus aspetos fonológicos e visuais, se dela não se retirar qualquer tipo de compreensão. Mais, para lá deste evidente correlação, importa afirmar que a mesma vai mais longe quando estimulada e trabalhada, tal como fizemos nas práticas pedagógicas levadas a cabo, tendo remetido os alunos para o conteúdo dos textos através de exercícios de estímulo compreensivo que os levaram a procurar significados nos textos e a relacionar os mesmos com conhecimentos de que já eram portadores.

Da mesma forma foi possível verificar que a prática continuada da leitura favorece a interpretação, na medida em que quando mais vezes o indivíduo ler mais natural passará a ser o processo de identificação dos signos visuais e sonoros, o que deixará espaço para que outras habilidades, nomeadamente a da atribuição de signos e a da correlação de informações, se possam desenvolver. Esta aferição torna-se ainda mais evidente quando os exercícios de leitura e de verificação da capacidade de compreensão leitora são levados a cabo pelos mesmos indivíduos mas em contextos de aprendizagem linguística diferente, no caso concreto, nas aulas de português e nas aulas de espanhol.

Tal como podemos constatar no desenvolvimento prático da presente investigação os alunos demonstraram ter maior capacidade de compreensão dos textos escritos em português, a sua língua materna, uma vez que o domínio fonético, lexical,

sintático, morfológico e pragmático desta língua está mais desenvolvido, foi mais praticado, ao passo que, nas aulas de espanhol, houve a necessidade de levar a cabo exercícios de significação das palavras para que os textos pudessem vir a ser compreendidos.

Uma outra das hipóteses de investigação a que demos enfoque foi a de saber se será possível estimular o desenvolvimento do gosto pela leitura nos alunos através do uso de estratégias adequadas, e, por via desta, levamos mesmo a cabo a apresentação prática de tarefas em sala de aula como a introdução de uma música relaxante suave para induzir o gosto e a desenvoltura poética, e formulamos o convite à participação num concurso de poesia, tendo ainda oferecido, no contexto programático de espanhol, textos com apresentação gráfica apelativa. Por via das atividades realizadas obtivemos uma resposta positiva à indagação inicial e deixamos registada a ideia de que os alunos serão tanto mais motivados a ler, na aula e em casa, quanto mais apelativa a leitura lhes parecer. Depois de compreenderem que a leitura é um meio de transporte capaz de os levar a qualquer parte do mundo e em qualquer altura, e ainda lhes dá o benefício de viajar por entre as emoções e os sentimentos, os alunos começam a ler autonomamente e a revelar o gosto pela atividade leitora.

No que diz respeito às estratégias, a ser implementadas pelos professores, que melhor se aplicam ao ensino da leitura, favorecendo o desenvolvimento do interesse dos alunos pela leitura funcional e pela leitura literária, a primeira afirmação que somos levados a fazer é a de que não existe um manual fixo onde as mesmas possam ser apontadas para depois serem criteriosamente levadas a cabo nas várias salas de aula do mundo. Cada leitor é um leitor. Portanto, as estratégias usadas tendo em vista um leitor, ou determinado grupo de leitores, podem dar resultados negativos quando implementadas junto de grupo de leitores diferentes. Sendo certo que, como vimos, a estimulação do gosto pela leitura beneficia da implementação de estratégias, é igualmente certo que não existem estratégias mágicas e que as mesmas devem ser construídas em função dos grupos com que se vai trabalhar.

No âmbito do caso de estudo realizado, que teve como suporte um conjunto de alunos de bom nível de aprendizagem, as estratégias que levamos a cabo revelaram-se

bastante positivas, tendo sido acolhidas com prazer pelos discentes e tendo dado origem a bons níveis de aprendizagem, mas as mesmas estratégias poderiam não ter sido suficientes se o grupo a trabalhar não tivesse a mesma faixa etária, ou se fosse um grupo de alunos com maus resultados a português nos anos letivos anteriores, entre outras diferenças.

Assim, e no que diz respeito às estratégias, somos de opinião que o que mais importa é ter em conta a ideia de que elas são um aporte educativo, ou um recurso, de grande mais-valia para os professores e para os alunos e que estas podem ainda ser entendidas como instrumento de estímulo à leitura mas que são também consideradas, sob o ponto de vista do leitor, como habilidades ou técnicas de extração de informação dos textos, sendo que, nesta perspetiva, também podem ser ensinadas. Em suma, e tal como referiu Costa (1996) toda a tarefa do professor de leitura e de compreensão leitora reside na arte de ensinar estratégias através do uso de estratégias. “É preciso ensinar e treinar estas capacidades através do recurso a situações de ensino explícito da leitura: aprender a «agarrar» rapidamente o tema do texto, reconhecer indicadores importantes para a compreensão, variar a velocidade de leitura em função dos objetivos da tarefa, aprender a «saltar» excertos e saber recuperá-los sempre que necessário, controlar predições e antecipações feitas, assegurar-se da boa compreensão da mensagem” (Costa, 1996: 70).

O ensino das estratégias que o leitor deve dominar para conseguir levar a cabo a compreensão leitora beneficia da aplicação de estratagemas que devem ser construídos à medida do leitor que o professor tem pela frente. Nessa tarefa, a liberdade de construção de estratégias é a palavra de ordem e o amor à leitura é o chão onde a construção se vai erguer.

Referências bibliográficas

Abramovich, F. (1997). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.

Alliend, F. Coldemarán, M. (1987). *A Leitura: teoria, Avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre, Artmed.

Alonso, J. & Mateos, M. D. M. (1985). Lectora: modelos, entrenamiento y evolunfância Aprendizaje: *Journal for the Study of Education and Development*, (31), 5-30.

Amor, E. (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologias*, Lisboa, 6ª Edição, Textos Editores Lda.

Antão, J. (1998). Como fazer ... aquisição de algumas técnicas de leitura. *Noesis*, 47,10-12.

Arena, D. B. Prefácio. In: BARROS, Maria Helena Toledo Costa (2006). *Leitura: mediação e mediador*. São Paulo: FA, 2006, p. 7-10.

Bakhtin, M. M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Balestrini, M. (2010). *El traspaso de la tiza al celular: Celumetrajés em el Proyecto Facebook para pensar com imágenes y narrativas transmedia*. In: PISCITELLI et al. (Org.). *El proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*, Buenos Aires: Ariel/Fundación Telefónica, pp. 35-46.

Bamberger, R. (2008). *Como incentivar o ato de leitura*. S. Paulo: Ática.

Baroja, F. F.; Paret, A. M. L. & Riesgo, C. P. (1993). *La Dislexia –Origen, Diagnóstico y Recuperación*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Madrid.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.

Bettelheim, B. (2006). *Psicanalise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand.

Bloomfield, L. (1960). *Language*. New York: Henry Holt.

Braibant, J. M. (1997). A descodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. In. J. Grégoire & Piérat (Eds.), *Avaliação os problemas de leitura: os novos modelos teóricos e as suas implicações diagnosticas*. Porto Alegre RS: Artes Médicas.

Cabrera, F.; Donoso, T. & Marín, M. A. (1994). *El Proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Editorial Alertes.

Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

Camba, M. E. (2006). *La lectura*. (disponível em: http://formaciondocente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica_de_la_Lengua/Comprens%C3%B3n_Lectora#La_lectura.)

Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Guerra e Paz Editores.

Carmo, H.; Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Guia para auto-aprendizagem. Universidade Aberta. Lisboa.

Casas, A. M. (1988). *Dificultades de aprendizaje de la lectura, escrita y cálculo*. Valencia: Promolibro.

Cassany, D.; Luna, M. & Sanz, G. (1998), *Comprensión lectora*, in *Enseñar lengua*, 4ª Edición, Barcelona, Editorial GRAÓ.

Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem na língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1o -6o de primaria). Barcelona: Editorial Graó.

Chall, J. S., Jacobs, V.A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis. Why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press.

Charmeux, É. (1985). *Savoir lire au college*. Paris: Cedic.

Chartier, R. (1997). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado.

Cítoles, S. D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Coelho, N. (2002). Literatura Infantil: Abertura para uma nova mentalidade. *Rev. Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, 63, s 3-3, out /dez.

Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.

Costa, M. A. (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. Em DELGADO-MARTINS, M. R. et alii (org.) *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.

Costa, M. A. (1996). Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de português? in *Formar professores de português, hoje*, (Maria Raquel Delgado-Martins & Maria Isabel Rocheta & Dília Ramos Pereira, Orgs.), Lisboa, Edições Colibri.

Costa, T., Costa, O. e Cardoso, A. (2015). Compreensão na Leitura num manual de Estudo do Meio. *Da Investigação às Práticas*, 5(I), 98 – 117.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Cuetos, F. (1991). *Psicologia de la lectura (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Introduction: Entering the Field of Qualitative Research*, In N. K. Denzin e Y S. Lincoln (Ed.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks. Sage. (1-34).

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/>.

Dionísio, M. L. (2009). *Literacia(s) no Ensino Superior: Configurações em Práticas de Investigação*. Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades UM. CIEEd. Actas do Congresso Ibérico. Centro de Investigação em Educação, IE, UM.

Duke, N., & Block, M. (2012). Improving reading in the primary grades. *Literacy Challenges for the Twenty-First Century*, 22(2), 55-72.

Fayol, M.; David, J.; Dubois, D; Rémond, M. (2000). *Maîtriser la lecture poursuivre L'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Centre Nacional de Documentation Pédagogique : Éditiones Odile Jacob.

Fernández, S. (2005). Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto, in *Revista Electrónica de Didáctica*, número 3. (disponível em: <http://www.educacion.es/redele/revista3/fernandez.shtml>).

Freire, P. (1997). *A importância do ato de ler*. 34. ed. São Paulo: Cortez.

Gadamer, H. G. (1999). *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes. (Disponível em <http://copyfight.me/Acervo/livros/GADAMER,%20HansGeorg.%20Verdade%20e%20Me%CC%81todo%20I.pdf>.)

Garcia, J. N. (1995). *Manual de Dificultades de Aprendizaje: Lenguaje, Lecto-Escritura y Matemáticas*. Madrid: Narcea.

Garcia, S. M. (2005). *Cómo prevenir las dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Archidona: Ediciones Aljibe.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto. Edições ASA.

Golder, C. & Gaonach'h, D. (2002), *Leer y comprender. Psicología de la lectura*, México, Siglo Veintiuno Editores, S.A.

Gonçalves, A. (1998). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Braga: Universidade do Minho.

González, M. José & Romero, J. F. (2001), *Intervención Psicoeducativa en Comprensión Lectora*, in *Prácticas de comprensión lectora: estrategias para el aprendizaje*, 1ª Edición, Madrid, Alianza Editorial S.A.

Gonzalez, P. D. (2008), *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Monográficos Marco ELE, Universidad de la Laguna (Tenerife), núm. 6, (disponible en: <http://WWW.marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/index.php>.)

Goodman, K. S. (1982). *Reading: A psycholinguistic guessing game*. In H. Singer & R. B. Ruddel (Eds), *Theoretical models and processes of reading*. Newark Delaware: IR.

Herber, H. (1978). *Teaching reading in content areas* (2nd ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Iser, W. (1987). *El acto de leer: teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus Humanidades.

Iturbe, K. O. (2004). *Biblioteca escolar y hábito lector*. In *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas* (2), pp. 21-30.

- Jelloun, T. B. (1991). *Les yeux baissés*. Paris: L'Harmattan.
- Kleiman, A. & Moraes, S. E. (2003). *Leitura e Interdisciplinaridade. Tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado das Letras.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lihón, D. S. (2008). *Niveles de Comprensión Lectora*. (disponível em: <http://www.librosperuanos.com/articulos/danilo-sanchez10.html>).
- Machado, A. M. (2001). *Entre gansos y vacas: escuela, lectura y literatura*. In Enrique Gil Calvo et al, *La educación lectora*. Madrid: Fundación German Sánchez Ruiperez, pp. 57-66.
- Maimoni, E. H & Bortone, M. E. (2001). *Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. Psicologia escolar e educacional*, Campinas, v. 5, n. 1, 35-63.
- Manguel, A. (1996). *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- Marina, A.J., & Válgoma, M. (2007). *A magia de ler*. Porto: Ambar.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matias, A. (1985). Conceptualisations enfantines sur la langue écrite, conscience phonémique et apprentissage de la lecture. *L'enfant apprentilecteur, L'entrée dans le système écrit*, 10, 43-73.
- McGuinness, D. (1982). *O ensino da leitura – o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Miguel, E. S. (2006). *Compreensão e redação de textos*. Porto Alegre: Artmed.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76, p. 165-178.

Organisation for Economic Cooperation and Development (2010). *PISA 2009 assessment framework: keycompetencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD Publishing.

Orlandi, E.P. (1996). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos dos trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Parolin, I. C. H. (2010). *Pais e educadores: quem tem tempo de educar*. Porto Alegre: Mediação.

Pearson, P. D., & Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Pennac, D. (2001). *Como um Romance*. Porto: Asa.

Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.

Pestana, M. H. & Gageiro, J.N. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo.

Proust, M. (1997), *O Prazer da Leitura*, Lisboa, Editorial Teorema.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições ASA.

Reis, C. (Coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. ... Pinto, M. (2009). *Programa de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Rodriguez, M. A. C. (1991). *A Dislexia*. Lisboa: Editorial O Livro.

Rubenstein, H.; Lewis, S. S. & Rubenstein, M. A. (1971). Evidence for phonemic recoding in visual word recognition. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 645-658.

Sánchez, P. A. & Jiménez, M. S. R. (2001). *La lecto-escritura en la educación infantil*. Archidona: Ediciones Aljibe.

Santaella, L. (2004). *Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus.

Santaella, L. (2014). *O Leitor ubíquo*. Disponível em: http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_01_O-leitor-ubiquo.pdf.

Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes – um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.

Santos, M. T. M. & Navas, A. L. (Eds.). (2002). *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole.

Santos, I. M. (2009). *Computação ubíqua*. Disponível em: http://cpd1.ufmt.br/ivairton/doc/tut/computacao_ubiqua-IvairtonSantos.pdf.

Sarmento, M. J. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Silva, A. C. (2002). *Bateria de Provas Fonológicas*. Lisboa: ISPA.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2001a). Um retrato da situação: Os dados e os factos. *In* I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I. (2001b). A formação para o ensino da leitura. *In* I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Asa Editores.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da Leitura - Compreensão de Textos*. Lisboa: DGIDC Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.

Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler (2ª reimpressão)*. Porto Alegre: Artmed Editora

Smith, N. B. (1980). *Reading instruction for today's children*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Smith, R. J. & Barrett, T. C. (1979). *Teaching reading in the middle grades* (2nd ed.). Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Solé, I. (1999). *Estratégias de lectura (9ª ed.)*. Barcelona: Instituto de Ciències de Educació.

Sousa, M. L. (2000). *Avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura: O difícil consenso de critérios*. Braga: Instituto de educação e psicologia (Tese de Mestrado).

Sousa, M.L. (1998). «Agora não posso. Estou a ler!». *Em* Sousa, M. L. e Castro, R. V., *Entre Linhas Paralelas, Estudos sobre o Português nas Escolas*. Coimbra: Angelus Novus. Pg.55-70.

Swaby, B. (1989). *Diagnosis and correction of reading difficulties*. Boston: Allyn and Bacon.

Thorndike, E. L. (1984). *The History of Reading Research*. New York: Longman.

Valadares, L. M. (2003). *Transversalidade da língua portuguesa*, Cadernos do CRIAP > 35, Porto, ASA Editores.

Valle Arroyo, F. (1989). Errores en la lectura y escritura. Un modelo dual. *Cognitiva*. 2.

Viana, F. L. P. (2001). *Melhor Falar para Melhor Ler – Um Programa de desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

Viana, F. L. (2009). *O Ensino da leitura: A avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872. Disponível em <http://rachaelrobinsonedsi.wiki.westga.edu/file/view/child+development+and+emergent+literacy.pdf/238268909/child%20development%20and%20emergent%20literacy.pdf>.

Wirth, U. (1998). *Literatura na internet, ou: a quem interessa, quem lê?* In: Giannetti, Claudia (Org.). *Ars Telematica, Telecomunicações, Internet e Ciberespaço*. Mediações, 93-116.

Anexos

Inquérito sobre leitura

- O presente questionário, realizado no âmbito de Mestrado em Ensino pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, destina-se a analisar a correlação leitura/interpretação.
- A confidencialidade e o anonimato dos dados serão garantidos.
- Agradecemos antecipadamente a tua colaboração.

1. Sexo

Feminino ☐

Masculino ☐

2. Ano de escolaridade

7º ano ☐

9º ano ☐

3. Em média, quantas horas por semana dedicas à leitura:

	Menos de 1 hora	De 1 a 3 horas	De 3 a 5 horas	De 5 a 7 horas	Mais de 7 horas
Livros da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livro de literatura (extra programa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jornais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leitura <i>on-line</i> / livro eletrónico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. O que achas do livro eletrónico?

	Sim	Não
Aprecio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É melhor do que o livro em papel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É pior ou equivalente ao livro em papel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Pensa no último livro (ou parte de livro) que leste. Por que motivo o leste?

Leitura obrigatória do <i>curriculum</i> escolar	<input type="checkbox"/>
Consulta para um trabalho da escola	<input type="checkbox"/>
Para melhorar o nível cultural	<input type="checkbox"/>
Por prazer	<input type="checkbox"/>
Por utilidade	<input type="checkbox"/>

6 . Para além dos manuais escolares, quantos livros tens em casa aproximadamente?

- Menos de 20 ☐
- De 21 a 50 ☐
- De 51 a 100 ☐
- Mais de 100 ☐
- Mais de 500 ☐

7. Quando eras mais novo os teus pais:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas Vezes	Bastantes vezes	Sempre
Liam-te livros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compravam-te livros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Indica o grau de acordo ou desacordo com as seguintes afirmações:

(1- Discordo totalmente; 2- Discordo parcialmente; 3- Nem concordo nem discordo; 4- Concordo parcialmente; 5- Concordo totalmente)

	1	2	3	4	5
Gosto de ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leio muito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gostaria de ler mais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus professores promovem a leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus pais promovem a leitura em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Termino sempre os livros que começo a ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Costumo ler mais nas férias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9 . Quando lês:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas Vezes	Bastantes vezes	Sempre
Distraís-te facilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esqueces-te do que lês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não compreendes o que lês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacionas a informação do texto com o que já sabes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconheces as ideias principais e secundárias de um texto sem dificuldade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Quando estás em casa e não entendes a informação de um texto, o que fazes?
(Podes assinalar mais do que uma resposta)

- | | |
|---|--------------------------|
| Recomeças a leitura desde o início | <input type="checkbox"/> |
| Recorres aos teus familiares | <input type="checkbox"/> |
| Solucionas o problema por ti (recorrendo ao dicionário, ao Google...) | <input type="checkbox"/> |
| Continuas a ler mesmo sem compreender | <input type="checkbox"/> |
| Desistes e perguntas ao professor na escola | <input type="checkbox"/> |
| Desistes e não perguntas ao professor na escola | <input type="checkbox"/> |

11. Indica o grau de acordo ou desacordo com as seguintes afirmações:

(1- Discordo totalmente; 2- Discordo parcialmente; 3- Nem concordo nem discordo; 4- Concordo parcialmente; 5- Concordo totalmente)

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Antes da leitura literária deve-se conhecer a vida e obra do autor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quando se lê um texto em voz alta deve-se fazer ênfase na expressão oral | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sublinhar é importante, pois permite destacar as ideias essenciais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| É importante fazer resumos depois de ler | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Recorro a esquemas (sublinhado ou resumo) para captar o conteúdo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O desconhecimento do significado de algumas palavras influencia negativamente a compreensão do texto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aprecio os textos literários usados nas aulas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Obrigada pela tua colaboração! 😊